



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Diagnoza pozytywna w resocjalizacji : warsztat diagnostyczny pedagoga praktyka

Author: Ewa Wysocka

Citation style: Wysocka Ewa. (2019). Diagnoza pozytywna w resocjalizacji : warsztat diagnostyczny pedagoga praktyka. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego

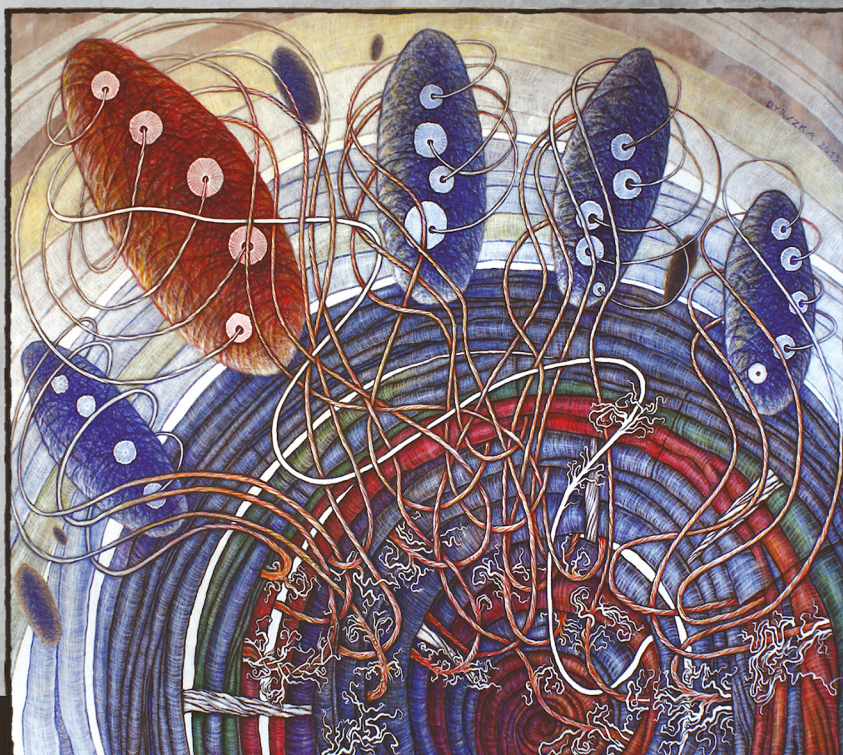


Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Wysocka

Diagnoza pozytywna w resocjalizacji

Warsztat diagnostyczny
pedagoga praktyka



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

Diagnoza pozytywna w resocjalizacji

Warsztat diagnostyczny pedagoga praktyka

Najkrótsza droga nie zawsze prowadzi do celu.

Prace Naukowe

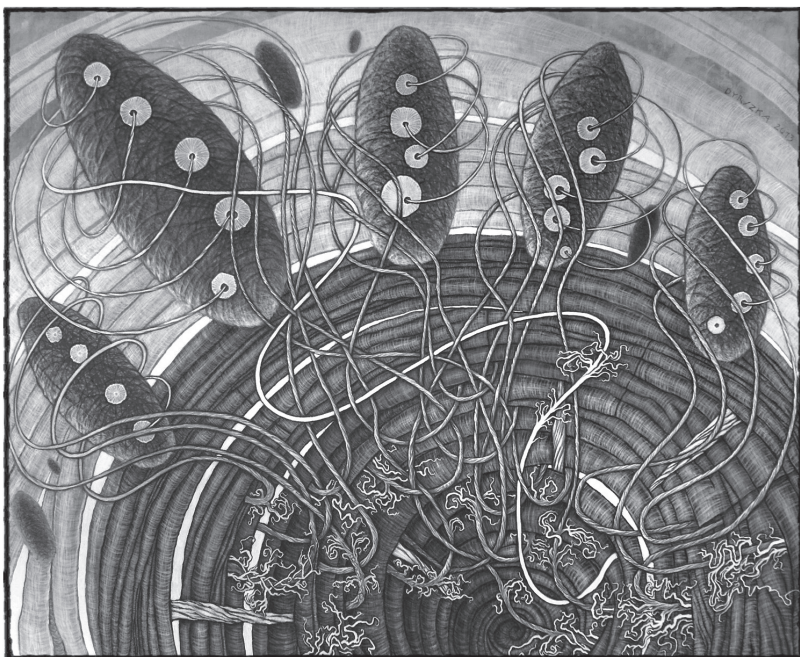


Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3791

Ewa Wysocka

Diagnoza pozytywna w resocjalizacji

Warsztat diagnostyczny
pedagoga praktyka



Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2019

Redaktor serii: Pedagogika
Ewa Wysocka

Recenzent
Jerzy Nikitorowicz
Bogusław Śliwerski

Spis treści

Wstęp	9
------------------------	----------

ROZDZIAŁ 1

Podjęcie pozytywne i psychotransgresjonizm jako podstawa teoretyczna diagnozy w resocjalizacji	13
---	-----------

1.1. Wprowadzenie	15
-----------------------------	----

1.2. Pozytywny nurt myślenia o resocjalizacji jako podstawa podejścia do procesu diagnostycznego	24
--	----

1.3. Pozytywna psychologia nadziei i psychotransgresjonizm jako podstawa diagnozy pozytywnej w resocjalizacji	38
---	----

1.4. Podsumowanie	55
-----------------------------	----

ROZDZIAŁ 2

Wybrane narzędzia do diagnozy realizowanej na potrzeby resocjalizacji – ujęcie pozytywne	57
---	-----------

2.1. Wprowadzenie – założenia przyjętego modelu diagnozy pozytywnej	59
---	----

2.2. Jednostka niedostosowana społecznie – jej osobowość i narzędzia jej poznawania	69
---	----

2.2.1. Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ)	71
---	----

2.2.1.1. Podstawy teoretyczne narzędzia	71
---	----

2.2.1.2. Opracowanie narzędzia	75
2.2.1.3. Procedura badania, obliczanie, analiza i interpretacja wyników	78
2.2.1.4. Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem	81
2.2.2. Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT) i jego stosowanie w dia- gnozie resocjalizacyjnej	82
2.2.2.1. Podstawy teoretyczne	82
2.2.2.2. Opracowanie narzędzia	87
2.2.2.3. Procedura badania, obliczanie, analiza i interpretacja wyników	91
2.2.2.4. Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem	96
2.2.3. Diagnoza wybranych cech osobowości jednostki niedostoso- wanej społecznie – propozycje narzędzi	97
2.2.4. Podsumowanie	118
2.3. Kreatywność, twórczość, zdolności i transgresja jednostki niedosto- sowanej społecznie – narzędzia ich poznawania	120
2.3.1. Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT)	123
2.3.1.1. Podstawy teoretyczne narzędzia	123
2.3.1.2. Opracowanie narzędzia	126
2.3.1.3. Obliczanie, analiza i interpretacja wyników	130
2.3.1.4. Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem	131
2.3.2. Skala Zdolności Specjalnych (SZS)	134
2.3.2.1. Podstawy teoretyczne narzędzia	134
2.3.2.2. Opracowanie narzędzia	139
2.3.2.3. Obliczanie, analiza i interpretacja wyników	142
2.3.2.4. Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem	143
2.3.3. Warsztat diagnostyczny w procesie identyfikacji potencja- łów jednostki niedostosowanej społecznie – propozycje in- nych narzędzi do wykorzystania w diagnozie resocjaliza- cyjnej	147
2.3.3.1. Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)	148
2.3.3.2. Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)	169

2.3.3.3. Lista Zachowań Alternatywnych (LiZA) do pomiaru typów transgresji	181
2.3.3.4. Skala Transgresji (ST)	196
2.3.3.5. Inne możliwości diagnozowania sfery twórczej człowieka	209
2.3.4. Podsumowanie	229
Refleksja zamiast zakończenia – podejście pozytywne jako konieczny warunek efektywnej resocjalizacji	237
Aneks	241
Załącznik 1. Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) – struktura narzędzia, przykładowy profil i interpretacja. Wersje dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych	241
Załącznik 1a. Struktura KNIIS – wersje dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych	241
Załącznik 1b. Przykładowy profil osobowości – analiza i interpretacja (szkoła ponadgimnazjalna)	251
Załącznik 2. Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT). Struktura narzędzia, przykładowe profile i interpretacja. Wersje dla uczniów gimnazjów i liceów	269
Załącznik 2a. Struktura Kwestionariusza Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT) – wersja dla uczniów gimnazjów	269
Załącznik 2b. Przykładowy profil osobowości i myślenia twórczego – analiza i interpretacja (gimnazjum)	271
Załącznik 2c. Struktura KOMT – wersja dla uczniów liceum	285
Załącznik 2d. Przykładowy profil osobowości i myślenia twórczego – analiza i interpretacja (liceum)	288
Załącznik 3. Skala Zdolności Specjalnych (SZS) (struktura narzędzia, przykładowe profile i interpretacja) – wersje dla uczniów gimnazjów i liceów	305
Załącznik 3a. Struktura SZS – wersja dla uczniów gimnazjów	305

Załącznik 3b. Przykładowy profil zdolności specjalnych – analiza i interpretacja (gimnazjum)	307
Załącznik 3c. Struktura SZS – wersja dla uczniów liceów	317
Załącznik 3d. Przykładowy profil zdolności specjalnych – analiza i interpretacja (szkoła ponadgimnazjalna)	319
Załącznik 3e. Przykładowy profil zdolności specjalnych – analiza i interpretacja (konfiguracja „arty-styczna”)	333
Bibliografia	335
Wykaz schematów i tabel	361
Indeks nazwisk	363
Indeks rzeczowy	369
Summary	379
Résumé	381
Zusammenfassung	383

Wstęp

Proponowana czytelnikowi publikacja stanowi uzupełniającą część mojej monografii dotyczącej diagnozy pozytywnej w resocjalizacji (Wysocka, 2015). W wydanej cztery lata temu publikacji dokonałam próby przedstawienia założeń teoretycznych i metodologicznych diagnozy realizowanej na potrzeby resocjalizacji. Oczywiście jest, że tworzenie nowych modeli teoretyczno-metodycznych w praktyce pedagogicznej, także resocjalizacyjnej, wiąże się z przyjęciem określonych założeń antropologicznych, dotyczących natury człowieka i koncepcji jego rozwoju, wychowania czy resocjalizacji. Można tu wyjść od najbardziej ogólnych koncepcji człowieka i jego wychowania, sformułowanych lub możliwych do wyodrębnienia na podstawie metaanaliz. Działania pedagogiczne, jako specyficzne działania ukierunkowane na jednostkę (jej rozwój), wymagają odniesienia do koncepcji człowieka (jego natury czy procesu „stawania się”). Współcześnie jednostka ludzka ujmowana jest już powszechnie jako byt złożony, a więc wielowymiarowy, który musimy postrzegać jako kategorię integralną. Najważniejsze i oczywiste dzisiaj sfery rozwoju i funkcjonowania człowieka sprowadzić można do następujących, wzajemnie regulujących się i zintegrowanych wymiarów:

a) wymiar biologiczny — gdyż jednostka jest przedstawicielem gatunku *homo sapiens*, a więc podlega tym samym prawom rozwojowym, co inni jego przedstawiciele (podstawowe warunki rozwoju);

b) wymiar socjologiczny, społeczny — gdyż człowiek jest zawsze członkiem jakiejś zbiorowości/społeczności, bez której nie może się rozwijać (podstawowe czynniki rozwoju);

c) wymiar psychologiczny — gdyż człowiek jest niewątpliwie jednostką myślącą i działającą, odczuwającą i specyficznie motywowaną

w swoim działaniu, a jednocześnie zdolną do działań autonomicznych (podstawowe mechanizmy rozwoju); a także

d) wymiar integralny — gdyż człowieka traktujemy jako nosiciela cech właściwych osobie (Szczepański, 1992, s. 67; por. Kozielecki, 1996), dodajmy: funkcjonującego we wszystkich wymienionych wymiarach, podejmującego działania adaptacyjne i transgresyjne.

Proces „stawania się” (rozwoju) człowieka jest zatem determinowany biopsychospołecznie, co wyznacza konieczność przyjęcia modelu integralnego, wielowymiarowego w postrzeganiu ludzkiej natury, a jednocześnie określa złożoność i wzajemne przenikanie się wszystkich sfer funkcjonowania człowieka w procesie jego stawania się i rozwoju, który ma wymiar adaptacyjno-transgresyjny. Konieczne jest uwzględnianie w procesie oddziaływań na każdym poziomie (diagnostycznym, metodycznym i społecznym) paradygmatu indywidualizmu i odwoływanie się do niego. Odwoływanie się do paradygmatu indywidualizmu wiązać należy ze wspomnianą wielotorowością, wielokierunkowością i nie-określonością procesu ludzkiego stawania się, a także z przenikaniem się wzajemne różnych aspektów jednostkowego rozwoju. Paradygmat indywidualizmu w podejściu do człowieka pośrednio wyznacza konieczność respektowania zasady podmiotowości w jego traktowaniu. Jest to logiczne następstwo traktowania człowieka jako bytu swoistego oraz niepowtarzalnego „indywiduum”, co powoduje, że perspektywa postrzegania każdej jednostki staje się podmiotowa: jednostka stanowi podmiot rozwijający się, mający samoświadomość i refleksyjnie „stawający się”, a także dokonujący wyborów zgodnie z własnym, odkrywającym przez siebie potencjałem. Oddziaływania z zewnątrz, relacja wychowawcza mają wówczas jedynie charakter wspierający. Dodać trzeba, że działania te i jakość relacji wychowawczej mają specyficzne cechy, bezpośrednio warunkujące podmiotowość i integralność obu stron: podmiotu oddziaływań i podmiotu działającego.

Proponowana czytelnikowi publikacja składa się z dwóch rozdziałów, z których pierwszy stanowi — rozbudowane o wątki zaniechane we wcześniejszej monografii (Wysocka, 2015) — przytoczenie założeń teoretyczno-metodologicznych diagnozy pozytywnej w resocjalizacji, drugi zaś zawiera oparte na tych przesłankach propozycje konkretnych modeli diagnozy jednostkowych właściwości człowieka, traktowanych

jako jego potencjały, które należy zidentyfikować i wykorzystać w procesie wewnętrznej przemiany lub w procesie wspierania rozwoju jednostki.

W rozdziale drugim, bardziej praktycznym niż pierwszy, zaprezentowane zostały modele diagnozy osobowości w ujęciu poznawczym i uzupełniające rozpoznanie modele diagnozy istotnych cech osobowości ważnych dla oceny niedostosowania społecznego, a także modele badania potencjału kreacyjnego jednostki wyznaczające wprost przebieg procesu rozwoju — procesu „stawania się” człowieka.

Szczególny walor metodologiczny i jednocześnie metodyczno-praktyczny tej publikacji wiąże się z przedstawieniem konkretnych diagnoz przypadków (zob. Aneks), przygotowanych z wykorzystaniem wybranych narzędzi, które jednak mogą służyć jak przykład opisów i interpretacji dokonywanych na podstawie wyników uzyskanych z zastosowania innych narzędzi diagnostycznych, scharakteryzowanych mniej szczegółowo.

Z nadzieją, że zaprezentowane teoretyczne podejście pozytywne do diagnozy na potrzeby resocjalizacji wraz z jego egzemplifikacją i konkretyzacją w formie przedstawienia modelowych rozwiązań w obszarze postępowania diagnostycznego okaże się przydatne w rozwijaniu świadomości metodologicznej i diagnostycznej zajmujących się edukacją i reedukacją zarówno teoretyków, jak i praktyków, przedkładam ten materiał ich wnikliwej krytyce.

Rozdział 1

Podjęcie pozytywne i psychotransgresjonizm jako podstawa teoretyczna diagnozy w resocjalizacji



*„Stosowaliśmy te same leki: etoposide, platinol, oncovin i hydroxyurea.
W skrócie nazywałeś je EPOH.
Tymczasem ja powiedziałem pacjentom, że daję im HOPE (nadzieja).
To prawdopodobnie zwiększyło szanse powodzenia”.*

Stosowaliśmy te same leki: **e**toposide, **p**latinol, **o**ncovin i **h**ydroxyurea. W skrócie nazwałeś je **EPOH**. Tymczasem ja powiedziałem pacjentom, że daję im **HOPE** (nadzieja). To prawdopodobnie zwiększyło szanse powodzenia.

(Kozielecki, 2006, s. 11, podkr. — E.W.)

1.1. Wprowadzenie¹

Tworzenie modelu działania diagnostycznego i postdiagnostycznego w naukach o nachyleniu praktycznym stanowi podstawowy ich cel, stanowiący pochodną dokonywanych eksploracji badawczych i/lub konstruowania teoretycznych koncepcji opartych na wiedzy o człowieku i jego funkcjonowaniu, zgromadzonej w obszarze nauk społecznych. Tworzenie takich modeli działania jest zadaniem trudnym, wymagającym refleksyjności, umiejętności dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, a zarazem odwagi w pokonywaniu sztywnych ram dotychczasowej wiedzy; nawet jeśli stworzony model nie okaże się rewolucyjny, czyli nie obali dotychczasowych standardów działania, to przynajmniej będzie obiektywnie nowy, będzie wykorzystywał i transformował wiedzę, którą już posiadamy. Podejście pozytywne w naukach społecznych stanowi swoistą rewolucję w ujmowaniu człowieka i jego rozwoju, jed-

¹ Rozdział jest swoistą rekapitulacją pierwszej mojej monografii traktującej o założeniach teoretycznych i metodologicznych diagnozy pozytywnej w resocjalizacji (Wysocka, 2015), przedstawiono tutaj jednak kwestie teoretyczne w nieco innym ujęciu: poszerzono niektóre wątki, a niektóre jedynie zasygnalizowano z odwołaniem się do treści omówionych w poprzedniej książce.

nak opiera się na wiedzy, którą już zgromadziliśmy i która potwierdza zasadność stosowania podejścia pozytywnego w teorii i praktyce (Konopczyński, 2013).

Niemożliwa jest, nawet najbardziej ogólna, rekapitulacja wszystkich koncepcji człowieka i jego rozwoju, które niewątpliwie warunkują współczesne podejście do szeroko rozumianego wychowania jednostki². Zależnie od przyjętych kryteriów podziału koncepcji wychowania można wyodrębnić różne modele wychowania³. Analiza modeli na metapoziomie pozwala jednak wyróżnić, powiązane z sobą, **trzy antropologie i trzy pedagogiki** (Salij, 2006⁴), a więc ogólne podejścia oraz kierunki myśli pedagogicznej

² Kwestie związane z rozumieniem pojęcia „wychowanie”, jego kontekstów i odniesień antropologicznych Bogusław Śliwerski syntetycznie przeanalizował (Śliwerski, 2010b, s. 209–238), a następnie rozwinął w innej publikacji (Śliwerski, 2011). Prezentację wielości i różnorodności nurtów wychowania, uzupełniającą przedstawione tu w sposób powierzchowny kwestie wychowania z perspektywy antropologicznej, warunkującej podejście do człowieka „wychowywanego”, może znaleźć zainteresowany czytelnik w opracowaniu tego samego autora, który pisze o głównych ideach pedagogicznych (Śliwerski, 1998, 2009) i orientacjach badawczych (Śliwerski, 2004).

³ Interesująca z perspektywy tego opracowania może być kategoryzacja/klasyfikacja modeli wychowania opisana przez Christiana Calla (2006, s. 277–390), w której autor wyróżnia modele traktujące wychowanie: (1) jako pomoc w asymilacji kulturowej, (2) jako pomoc w emancypacji i (3) jako pomoc w kształtowaniu tożsamości. Czytelnika zainteresowanego krytyką niektórych podejść do wychowania (pedagogiki) odsyłam do publikacji Tomasza Szkuclarka i Bogusława Śliwerskiego (2000), pracy redagowanej przez Jacka Piekarskiego i Bogusława Śliwerskiego (red., 2000) czy opracowania Bogusława Śliwerskiego (2000, s. 157–168). W proponowanym tu ujęciu diagnozy (pozytywnej) na potrzeby resocjalizacji znaczenie mają z pewnością systemowo ujęte wszystkie z tych modeli, gdyż resocjalizacja wiąże się z wprowadzaniem (powtórny) w kulturę, celem resocjalizacji jest jednak również swoiście rozumiana emancypacja (jednostki marginalizowanej społecznie) oraz przekształcanie tożsamości (dewiantywnej w niedewiantywną) jednostki niedostosowanej społecznie.

⁴ Z porządkującej rozwój myślenia o wychowaniu koncepcji Jacka Salija wykorzystałam głównie jego podział na trzy ogólne nurty antropologiczne i podporządkowane im wizje pedagogiki; potraktowałam te nurty jako przydatne do pokazania specyfiki relacji wychowawczej i zarazem kontaktu diagnostycznego oraz potencjalnych konsekwencji dla procesu „stawania się” człowieka. Kierowałam się przydatnością zaprezentowanych przez Salija nurtów antropologicznych dla przedstawienia własnej perspektywy widzenia pro-

i praktyki wychowawczej⁵. Przyjmuje się w nich odmienne założenia ontologiczne, odpowiadające na dwa zasadnicze dla działania pedagogicznego, służącego realizowaniu potencjałów rozwojowych jednostki, pytania:

a) Kim jest człowiek i jakie jest jego miejsce w społeczeństwie?

b) Jaka jest rola człowieka w stawianiu się i jaką rolę w tym procesie przyjmuje instytucja wychowująca?

Odwołując się do tych założeń, krótko odniosę się do podstawowych cech nurtów (w części umownie, ale zasadnie, nazwanych): inżynierii pedagogicznej, permissywizmu wychowawczego oraz personalizmu opartego na humanizmie; mam przy tym świadomość powierzchowności tego ujęcia, choć jestem zdania, że jest ono wystarczające dla prezentacji założeń pozytywnego podejścia do człowieka (jego rozwoju, wychowania i resocjalizacji) w społecznych naukach rozwijających się jako negatywne (Seligman, 2004, s. 18–32).

W ramach pedagogiki uprzedmiotawiającej jednostkę wychowywaną, dyrektywnej i autorytarnej, nazywanej tutaj umownie **inżynierią pedagogiczną**, wychodzi się z założenia, że istotę wychowania (działania pedagogicznego) wyznacza, najogólniej, kategoria powinności i obowiązku jednostki (wychowanka) wobec „kogoś/czegoś”, czyli zewnętrznych wobec niej (niego): społeczeństwa i jego instytucji. Na drugim planie znajdują się tutaj — i zwykle są pochodnymi zewnętrznych oczekiwań — powinności jednostki i jej obowiązki wobec niej samej jako „indywidualnie kreującej siebie i swój świat życia”. Człowiek traktowany jest w tym

blemów związanych z podejściem do człowieka. Dokonana charakterystyka nie jest zatem prostą rekapitulacją koncepcji autora, ale swoistą kanwą, na której dokonuję poszerzonego i uzupełniającego opisu owych trzech nurtów, mając świadomość niewystarczalności tego podejścia do problematyki wychowania i jego nurtów.

⁵ Uważna lektura publikacji Bogusława Śliwerskiego (2012), w której analizowane są różne ujęcia procesu wychowania, pozwala na sformułowanie ujęć analogicznych do ujęć Salija, gdyż w wychowaniu rozumianym jako działanie, efekt jedności — doznawania, spotkanie, pielęgnacja i piecza, pomoc, wspieranie, wspomaganie, terapia, samorealizacja, samowychowanie, formacja duchowa, ideologizacja i indoktrynacja, czy w wychowaniu w ujęciu systemowym i procesualnym, a także w innych ujęciach (które wskazują już na stosowanie odmiennych kryteriów opisu) — można na metapoziomie wyróżnić owe podstawowe, choć dosyć umowne ujęcia (inżynierię pedagogiczną, permissywizm wychowawczy i humanistyczny personalizm).

nurcie jako przedmiot koniecznej obróbki, której cele i zasady wyznaczane są odgórnie i bezwarunkowo. Źródła tego podejścia do rozwoju i wychowania człowieka wynikają z aksjologicznej wizji człowieka, w której dominuje kolektywistyczna wersja jego życia. Jednostka jest traktowana przede wszystkim jako członek zbiorowości, której wymagania i oczekiwania ma spełniać, niezależnie od warunków rozwoju, jakie społeczność tej jednostce gwarantuje. Sensem życia jednostki i istotą człowieczeństwa staje się bycie pasywnie zaadaptowanym członkiem społeczności, wobec której jednostka wypełnia swe życiowe zadania i powinności. Celem rozwoju i wspomagającego go wychowania staje się zatem głównie, jeśli nie jedynie, przygotowanie człowieka do wypełniania funkcji i realizowania zadań narzuconych, oczekiwanych i jednocześnie wymaganych przez zewnętrzne wobec jednostki agendy: społeczeństwo, państwo/rządy lub dominującą ideologię. Nadrzędną ideologią rządzącą wychowaniem jest kolektywizm, stanowiący pierwotną podstawę modelu budowania relacji między jednostką (biernym przedmiotem oddziaływań) a wspólnotą (aktywnym podmiotem oddziałującym). To wspólnota „narzuca i wymaga”, jest podmiotem uprawnionym jednocześnie do ferowania celów i formułowania zadań wychowania oraz do ich egzekwowania i sankcjonowania odstępstw od narzuconych standardów.

Relacja wychowawcza, której istotą jest aktywność, dynamizm i wzajemność, a którą uznaje się za zasadniczą dla efektywności oddziaływań pedagogicznych, właściwie nie istnieje lub istnieje tylko formalnie, bo stosunek wychowawcy/prawodawcy do samego siebie jest bezrefleksyjny (także narzucony z zewnątrz). Wychowawca, pełniący funkcję prawodawcy, nie zastanawia się (bo nie musi, a nawet nie może) nad tym, kim jest, dlaczego i po co naprawdę jest i w jakim celu działa, gdyż realizuje jedynie zewnętrznie narzucone standardy, będące pochodną zastanej i dominującej ideologii, promującej program pedagogiki autorytarnej. „Grzechem głównym” autorytarnej pedagogiki jest bezrefleksyjne wtopienie jednostki we wspólnotę i podporządkowanie jednostki wspólnocie, co niewątpliwie chroni społeczność (społeczeństwo, państwo), jest czynnikiem spajającym i zapewniającym zachowanie *status quo*, ale z pewnością nie służy konstruktywnemu rozwojowi jednostki⁶.

⁶ Relacja „ja — wspólnota” ma charakter nie interakcji, a jednokierunkowego oddziaływania. Nie ma zatem nic wspólnego z koncepcją relacji „Ja — Ty” Martina B u b e r a (1993,

W kontekście pedagogiki resocjalizacyjnej i jej zadań determinuje to bezpośrednio sposób reagowania na niedoskonałość, potencjalne lub realnie występujące deficyty wychowanka (człowieka „urabianego”, ale nieskutecznie) i wyznacza tendencję do wymuszania zarówno kierunku rozwoju, jak i wykorzystywanych metod działania, mających służyć realizacji ujednoliconego, społecznie uprawomocnionego wzoru/wizji człowieka lub ewentualnej korekcie jego niedoskonałości. Wychowawcza postawa otwartości na indywidualność i niepowtarzalność jednostki nie ma w tej pedagogice teoretycznego znaczenia, a tym samym metodycznego odzwierciedlenia, gdyż inżynier pedagogiczny — występujący tu w roli uprawomocnionego społecznie w swym działaniu prawodawcy — narzuca wychowankom własne, a właściwie z góry wcześniej mu przekazane i nakazane, poglądy i style zachowania, wyznaczające zarówno to, „kim mają być” (ideał, wzór człowieka), jak i to, „w jaki sposób mają się stawiać” (metody realizacji narzuconego wzoru).

Permisywizm wychowawczy, stanowiący egemplifikację nadmiernego, pozbawionego emocjonalnego nasycenia liberalizmu, jako kolejna antropologia i oparta na niej pedagogika jest na metapoziomie i historycznie zaprzeczeniem inżynierii pedagogicznej. Jednak rezultaty (konsekwencje wychowawcze) i skuteczność oddziaływań wychowawczych w ramach permisywizmu i autorytaryzmu są niemal identyczne, choć wynikają z innych przesłanek i determinowane są odmiennymi mechanizmami. Pedagogikę permisywno-liberalną można traktować w pewnym sensie jako historyczny sprzeciw wobec pedagogiki autorytarnej, choć trzeba przyznać, że model ten wychodzi w swych teoretycznych (ideologicznych) przed założeniach od idei niepowtarzalności każdej jednostki ludzkiej, co — jak się wydaje — powinno skutkować podejściem podmiotowym i ukierunkowaniem na wspieranie rozwoju jednostki realizującej własne potencjały. Paradoksalnie jednak ideologiczne założenia tego modelu nie są skuteczne wychowawczo, stąd (samowychowująca się) jednostka nie jest w stanie w pełni własnych potencjałów realizować. „Grzechem głównym” permisywizmu, czyli nadmiernego

s. 93; zob. też B u b e r, 1992), w której relacja stanowi odrębny byt (poza Ja, poza Ty), swoją nierozdzielną kategorię „Pomiędzy”, zbanalizuje problem: trzecią drogę rozwiązującą dylemat „indywidualizm czy wspólnota?”.

i nieuzasadnionego liberalizmu, jest bezrefleksyjne przeciwstawianie jednostki wspólnotom, w których ta niewątpliwie funkcjonuje i do których przynależy. Wiemy, że współcześnie mentalność członków społeczeństw europejskich jest zdominowana przez ideologię indywidualizmu, który w podejściu liberalnym nosi znamiona indywidualizmu solipsystycznego (egocentrycznego, narcystycznego). Jest to nastawienie zdecydowanie przeciwne do promowanego przez pedagogikę autorytarną kolektywizmu, ale w swych przesłankach równie bezrefleksyjne. Powoduje, że jednostka i realizacja jej egocentrycznych celów stawiane są **ponad** wspólnotą i państwem (lub obok), gdyż indywidua muszą żyć w izolacji, by się realizować.

Istotę deficytu permissywnego liberalizmu stanowi **błąd solipsystycznego indywidualizmu**, egzemplifikujący brak zrozumienia idei integralności jednostki i społeczeństwa (świata jej życia); w myśl tej idei integralności indywidualne dobro nie może być przeciwstawiane dobru ogółu: człowiek w swej naturze to istota społeczna, jego rozwój w społecznej izolacji jest niemożliwy, bo dokonuje się dzięki innym i w relacji z innymi. Stosunek wychowawcy permissywnego do procesu wychowania jest naznaczony unikaniem odpowiedzialności „za” i „wobec” wychowanka (bo to na wychowanku spoczywa odpowiedzialność za to, kim on się staje), natomiast postawa wychowawcy wobec siebie jako podmiotu wychowującego jest nazbyt relatywistyczna (pozbawiona propozycji wizji rozwoju). Przekładać się to musi także na brak reakcji na deficyty/błędy/niedoskonałości wychowanka, który wszak ma powinność kreować siebie samego. Wychowanek jest bytem indywidualnym i niepowtarzalnym, nie podlega więc oddziaływaniom ukierunkowującym jego „stawianie się”, a pedagog będący liberalnym permissywistą uważa, że wychowanek musi kształtować siebie sam wedle indywidualnych preferencji, i to niezależnie od tego, czy ma takie możliwości wyznaczone jego ograniczonymi w różnych sytuacjach (także rozwojowo) kompetencjami. Taka postawa wychowawcza powoduje kształtowanie się u wychowanka postaw akcentujących i promujących miłość własną, indyferentyzm społeczny i egocentryzm, a w rezultacie przeciwstawianie się wspólnocie czy społeczeństwu, traktowanych jako ograniczające dla jednostki rozwijającej się.

Błędy autorytaryzmu (pierwsza wizja wychowania, inżynieria pedagogiczna) i bezrefleksyjnego indywidualizmu (druga wizja wycho-

wania, liberalny permissywizm) próbowano redukować w ramach **pedagogiki personalistycznej** oraz bliskich jej lub dla niej źródłowych **konceptji humanistycznych**. Te ściśle powiązane z sobą wizje człowieka i wspierania jego rozwoju także odwołują się do idei indywidualizmu, ale swoiście ją rozumieją. Indywidualizm w traktowaniu wychowanka wiąże się tu jedynie z wyrażaniem sprzeciwu wobec redukowania człowieka do jego roli społecznej (co zakłada inżynieria pedagogiczna) oraz przyjęciem założenia o ograniczonym naturalnymi potrzebami społecznymi wychowanka indywidualizmie (pozbawienie go solipsystycznego charakteru). Personalistyczno-humanistyczny model myślenia o rozwoju człowieka różni się zatem od poprzednich założeniem o możliwości uzyskania dynamicznego stanu harmonii między interesami wspólnoty, które akcentuje pedagogika autorytarna, a dobrem poszczególnych członków tej wspólnoty, które akcentuje pedagogika permissywna. Szeroko ujmując humanistyczne koncepcje wychowania — jako promujące podejście pozytywne i transgresyjne — a także rozwiązania personalistyczne — jako promujące swoistą relację wychowawczą — można założyć, że wszystkie te koncepcje bazują na przekonaniu, iż ostatecznym wymiarem człowieczeństwa jest miłość, rozumiana jako kategoria poszerzona (nie tylko miłość własna, lecz także miłość do drugiego człowieka). Takie przekonanie konstytuuje charakter relacji wychowawczej, która staje się „zrównoważonym stosunkiem podmiotu do podmiotu”⁷. Postawa wychowawcy do siebie samego i własnych działań jest wyznaczana refleksyjnością, ponadto zakłada istotność relacji międzyludzkich w procesie rozwoju każdego człowieka. Warunkuje to kierowanie się przekonaniem, że w procesie wychowania bardzo istotna jest zarówno **osoba wychowująca**, jak i **osoba wychowywana**, obie zostają obarczone odpowiedzialnością za proces rozwoju i za siebie nawzajem; jednocześnie oba podmioty odnoszą korzyści z faktu pozostawania w dynamicznej, ale zawsze podmiotowej relacji. Sposób reagowania na niedoskonałość i deficyty wychowanka wyznacza swoiście rozumiana kategoria miłości wychowawczej, w której respektując indywidualne potencjały wychowanka, jednocześnie nie stawia się go w opozycji do świata spo-

⁷ Kwestie te podejmuje, i oczywiście omawia znacznie szerzej, przedstawiając zasady wychowania i różne jego idee, Bogusław Śliwerski (2012).

łecznego. Działania wychowawcze uwzględniają oba aspekty rozwoju człowieka (indywidualny i społeczny), ukierunkowane są więc na oba te obszary rozwoju jednostki, „dynamicznie podpowiadają”, co jeszcze można **poprawić** i nad czym należy **popracować**. Decyzje dotyczące rozwoju wychowanka podejmowane są jednak wspólnie przez oba podmioty: wychowawcę i wychowanka. Ostatecznie wychowanie personalistyczno-humanistyczne wiąże się z budowaniem i rozwijaniem mądrej relacji, w której reakcja wychowawcy na niedostatki wychowanka jest zrównoważona: nie jest ani unikająca, co charakteryzuje podejście permissywne, ani zniewalająca, co jest właściwe podejściu autorytarnemu. Przekonanie wychowawcy personalistycznego o niepowtarzalności jednostki przekłada się na jego motywację do działania uruchamiającego własną aktywność kreacyjną wychowanka, jego samodzielność w tym procesie oraz wyzwajającego wewnętrzną autentyczność. Ta optymistyczna wizja rozwoju człowieka daje szansę na pogodzenie dwu z pozoru sprzecznych podstawowych potrzeb jednostki: niezależności i wsparcia, daje jednocześnie możliwość ich realizacji przez budowanie szacunku do „innego” (wspólnoty) i kształtowanie postaw maksymalizujących uwewnętrznione dobro społeczne (postawy prospołeczne). Dzięki temu jednostka ma możliwość pełnej samorealizacji: odkrywania własnych potencjałów i kreowania sensu przez harmonijne realizowanie interesów własnych, bez egocentrycznego i aspołecznego eksploataowania zasobów społecznych. Te ostatnie chce bowiem wzbogacać, a zarazem przeciwstawia się deficytom świata, w którym żyje. Staje się to lub może się stać sensem jej istnienia, co jest charakterystyczne dla buntu metafizycznego, prospołecznego, zastępującego bunt egzystencjalny, egocentryczny (C a m u s, 2002).

Opisane krótko nurty czy metakoncepcje człowieka i jego rozwoju można ująć także w sposób charakterystyczny dla nauk społecznych. Nurt autorytarny znalazł odzwierciedlenie w **modelu socjalizacji**, w którym człowieka postrzega się jako „dzieło” społeczeństwa, a zakładany kierunek rozwoju jednostki podporządkowany jest dobru wspólnoty (zob. na przykład koncepcja Émile’a Durkheima). Nurt permissywny egzemplifikuje podstawowe założenia **modelu rozwoju**; w modelu tym człowieka traktuje się jako dzieło natury i uwzględnia naturalne skłonności jednostki do dobra (zob. na przykład koncepcja Jeana-Jacques’a

Rousseau). W nurcie humanistycznym natomiast odnajdziemy wiele odniesień do **modelu personalizacji**, w którym człowieka traktuje się jako dzieło jego samego, jednostkę stojącą się i pokonującą własne deficyty poprzez osobiste działania doskonalące (personalizm; zob. na przykład koncepcja Johanna Heinricha Pestalozziego).

Można zauważyć, że różne są wizje człowieka w każdym ze wskazanych nurtów i modeli. W dwóch pierwszych (nurcie autorytarnym – modelu socjalizacji oraz nurcie permissywnym – modelu liberalnym) wizja człowieka i relacji wychowawczej jest wyraźnie deficytowa lub zawężana, człowieka stawia się bądź w opozycji do niego samego, bądź w opozycji do świata jego własnego życia. Wizja człowieka w nurcie humanistycznym – w modelu personalistycznym najbardziej przypomina integralne podejście do człowieka i jego rozwoju, proponuje się rozwiązania pozytywne, zarówno z perspektywy jednostki, jakości relacji wychowawczej, jak i społeczeństwa jako całości. Założenie, że człowieka cechuje pełna podmiotowość, autonomiczność, a jednocześnie sprawczość w kreowaniu samego siebie i formowaniu własnego życia, jest podejściem pozytywnym, także w tym sensie, że zapewnia jednostce możliwość trwałej wewnętrznej przemiany. Wizja ta ma zapewne ograniczenia, ale można wówczas je analizować i próbować usuwać lub kompensować bariery rozwojowe.

Ta krótka charakterystyka antropologicznych podejść do człowieka w pedagogice stanowi podstawę proponowanego modelu myślenia o rozwoju człowieka; model ten szerzej był opisany w poprzedniej autorskiej publikacji (Wysocka, 2015). Wprowadza bezpośrednio do pozytywnego myślenia o rozwoju, wychowaniu i resocjalizacji, charakterystycznego dla psychologii nadziei, psychologii pozytywnej i psychotransgresjonizmu czy resocjalizacji twórczej. Pozytywne podejście nie wiąże się z wyłączeniem myślenia o deficytach rozwojowych jednostki czy deficytowych warunkach jej rozwoju, wskazuje jednak konieczność odwrócenia perspektywy widzenia problemów rozwojowych i przystosowawczych człowieka. W modelu komplementarnym, który proponuję (Wysocka, 2015, s. 141–152), odnosi się do założeń zarówno salutogenezy, jak i patogenezy, jednak większe znaczenie przypisuję wychowawczej roli podejścia pozytywnego, salutogenetycznego, bo tylko ono ma swoistą moc kreowania wewnętrznej przemiany czy uruchamiania procesu samodoskonalenia jednostki.

Przedstawiona w tej publikacji propozycja warsztatu diagnostycznego pedagoga resocjalizacyjnego mieści się w modelu komplementarnym, jednak konkretne propozycje narzędzi diagnostycznych odnoszą się do identyfikacji takich potencjałów jednostki, które mogą być wykorzystane w resocjalizacji twórczej.

1.2. Pozytywny nurt myślenia o resocjalizacji jako podstawa podejścia do procesu diagnostycznego

Profesjonalizm zawodowy wyznaczany jest przez przyjęcie określonych podstaw aksjologicznych, determinujących kształcenie pedagogów resocjalizacyjnych w sferze poznawczo-intelektualnej, metodycznej i osobowej. Nietrudno zauważyć, że pedagogika resocjalizacyjna od dawna doświadcza „zjawisk kryzysowych”, co najwyraźniej dokumentuje nieskuteczność procesu resocjalizacji realizowanej w praktyce. Determinanty tego zjawiska są niewątpliwie złożone. Niejedynym powodem doświadczanych niepowodzeń jest wciąż dominujące w resocjalizacji podejście restrykcyjno-eliminujące, czyli negatywne. W tym opracowaniu zajmuję się jednak jedynie właśnie tym czynnikiem, który uznaję za najbardziej istotny dla procesu skutecznej i efektywnej resocjalizacji: wskazuję konieczność zmiany perspektywy widzenia problemów jednostek nieprzystosowanych społecznie na podejście pozytywne do diagnozy. Wciąż bowiem nie potrafimy znaleźć rozwiązań kompromisowych, chroniących przed społecznie uzasadnianym i uprawomocnionym autorytaryzmem i społecznie w tym wypadku deprecjonowanym permissywizmem wychowawczym, a jednocześnie torujących drogę do dobrze rozumianego humanizmu w traktowaniu jednostek niedostosowanych społecznie — wszak najprostszą drogą, moralnie usprawiedliwioną i uprawomocnioną, a jednocześnie metodycznie ugruntowaną naprawy jednostek społecznie wykluczonych, bo opozycyjnych i szkodliwych społecznie, nadal wydaje się model restrykcji, autorytarnego narzucania z zewnątrz i jednocześnie restrykcyjnego egzekwowania narzucanych wymagań. Wciąż też nierzadko spotykanym przekonaniem jest, że jednostka niedostosowana społecznie nie zasługuje na podmiotowe traktowanie, a nawet nie można jej traktować jako podmiotu aktywnie

kreującego siebie, bo nie ma ona do tego kompetencji. Jednostka taka musi więc być „przedmiotem naszych oddziaływań”, bo to społeczeństwo ma rację, a także prawo do egzekwowania wymagań je chroniących.

Nie bierzemy pod uwagę tego, że działania oparte na modelu restrykcji i eliminacji jedynie potwierdzają wcześniejsze doświadczenia osób społecznie wykluczonych, bo w ich przekonaniu to „złe społeczeństwo uczyniło ich złymi”, więc działania skierowane przeciwko niemu są usprawiedliwione i uprawomocnione, a restrykcyjne traktowanie niedostosowanych społecznie jednostek jedynie potwierdza zasadność przyjętej przez nie postawy (Biel, 2010, s. 133–160). Sens resocjalizacji z perspektywy aksjologicznej jest dobrze określony, ale perspektywa realnej pracy z jednostkami nieprzystosowanymi społecznie i jej efektywność budzą uzasadnione wątpliwości. Przyjęcie perspektywy **dobrego społeczeństwa i złej jednostki** powoduje, że zasadne jest pytanie, które postawił Krzysztof Biel: *Zła resocjalizacja czy resocjalizacja zła* (Biel, 2010, s. 133). Sygnalizowany problem wynika niewątpliwie ze źle rozumianej aksjologii działań „naprawczych”, gdyż wciąż realizujemy standard działań mieszczących się w kategorii **resocjalizacji zła**, co musi/może skutkować **złą resocjalizacją**; koncentrujemy się głównie na **złej jednostce**, której deficyty trzeba eliminować, zaniedbując myślenie o **złym świecie**, które jest źródłem doświadczanych przez jednostkę niedostosowaną społecznie problemów. Idea restrykcji czy eliminacji jest z pewnością prostsza w realizacji i moralnie z perspektywy społecznej uprawomocniona. Jednak konkretne metodycznie mniej lub bardziej uzasadnione działania, które okazują się nieefektywne, stanowią źródło koniecznej refleksji nad tym, czy resocjalizacja w obecnym kształcie spełnia swoje funkcje i ma szansę realizować swoje aksjologiczne cele.

Logicznie uprawomocnione wydaje się wysnucie wniosku, że kryzys resocjalizacji wynika ze stosowania w praktyce obu poddanych wcześniej krytyce podejść do natury człowieka, jego rozwoju i wychowania, także resocjalizującego. Oba podejścia: autorytarne i liberalne, skutkujące tworzeniem modeli działania (nieskutecznego), czynią z pewnością szkody, choć na różnych etapach rozwoju i w różnych procesach oddziaływania pedagogicznego: wychowania i resocjalizacji. Pierwsze podejście ogranicza skuteczność działania przez **grzech autorytaryzmu i braku podmiotowości**, co warunkuje formowanie relacji wychowawczej, która nie

ma znaczenia w procesie wewnętrznej przemiany, służy jedynie „czasowej” eliminacji przejawianych przez jednostkę zachowań opozycyjnych w sytuacji występowania zewnętrznej kontroli. Drugie podejście czyni działania pedagogiczne (wychowawcze i resocjalizacyjne) nieskutecznymi przez **grzech solipsystycznego indywidualizmu**, który — jak ma to miejsce w modelu moralnym pomocy (Brickmann et al., 1983a, s. 18–49; Brickmann et al., 1983b, s. 1–27)⁸ — pozostawia jednostkę z deficytami samej sobie, pozbawia ją koniecznego wsparcia w podmiotowej relacji wychowawczej, której istotą jest odkrywanie potencjałów oraz takie wspieranie kształtowania zdolności i kompetencji jednostki, by ta mogła swe potencjały realizować.

Warto rozwinąć kwestie podejść do człowieka i efektywnego wspierania jego rozwoju. Można założyć, że model moralny odzwierciedla założenia zarówno nurtu autorytarnego (inżynieria wychowawcza), jak i nurtu liberalnego (permisywizm wychowawczy), które — jak wskazałam — nie służą efektywnej (wewnętrznej) przemianie jednostki niedostosowanej społecznie czy jej kreacji dokonującej się przez realizowanie własnych potencjałów. Autorytaryzm pozbawia jednostkę rozwijającą się możliwości odkrycia osobistych zasobów, bo nie są one w tym podejściu istotne dla działania pedagogicznego. Permisywizm natomiast pozostawia jednostkę samą sobie, izoluje ją od koniecznego wsparcia społecznego (Popiołek, 1995, s. 57–63), bez którego niemożliwy jest jej prawidłowy rozwój, a także ogranicza możliwość budowania znaczącej, osobowej, dialogowej relacji wychowawczej, dzięki której zmiana może się dokonywać. Mit samowystarczalności jednostki się wypalił (Bauman, 2000, 2006), co dobrze argumentują tezy stawiane przez opONENTÓW ponowoczesności czy postmodernizmu. Permisywizm wychowawczy, wpisujący się dobrze w ponowoczesność oraz argumentujący wynikającą z niej wizję ponowoczesnej osobowości człowieka, skutkuje realizacją tezy o realnej i dotkliwej jego samotności we współczesnym świecie, co skazuje wysiłki autokreacyjne jednostki na niepowodzenie ze względu na brak wsparcia społecznego i ideologicznego, które dostępne jest jedynie w relacjach osobowych (Wysocka, 2012a).

⁸ Kwestie modeli pomagania w kontekście resocjalizacji i diagnozy pozytywnej szerzej opisuję w mojej monografii (Wysocka, 2015, s. 59–66).

W wielu z realizowanych przeze mnie osobiście w ostatnich latach eksploracjach badawczych dotyczących kwestii oceny świata przez młode pokolenie i jego własnego działania w świecie uzasadnienia braku aktywności w eliminowaniu rozbieżności między światem takim, jaki on jest, a wizją świata, tym, jaki powinien on być (rozbieżność ta postrzegana jest jako powszechna; ten sposób widzenia świata wykazuje tendencje wzrostowe) mają charakter prostej, naturalnej, ale rozwojowo destruktywnej racjonalizacji typu: *wszak sam nic nie mogę zrobić*. Szczególnie młode pokolenie (choć nie tylko), które zaczyna świadomie kreować siebie i własne życie, jest w swych przekonaniach o działaniu społecznym nastawione pesymistycznie: po pierwsze, nie wierzy w możliwość zmiany świata, po drugie, nie wierzy w możliwość kształtowania przebiegu własnego życia i sprawowania kontroli nad nim. Najbardziej optymistycznie postrzega możliwość kształtowania siebie, co jednak budzi uzasadnioną wątpliwość, bo przecież własne „ja” kształtuje się w świecie, do którego w jakiś sposób trzeba się przystosować, realizuje się zaś we własnych działaniach jednostki, w których się przejawia.

Niemożliwe jest przy takim nastawieniu do świata i własnego życia kształtowanie własnego „ja”, które nie byłoby opozycyjne wobec świata. Takie nastawienie ponadto z jednej strony powoduje alienację młodego pokolenia z otoczenia społecznego, z aktywnego uczestnictwa w kreowaniu świata i własnego życia, natomiast z drugiej pozostaje w logicznej sprzeczności z przekonaniami młodych ludzi na temat możliwości zmiany świata i kreowania własnego życia. Jak bowiem wskazałam, istnieje bezpośredni związek między tym, kim się jest, a tym, jak się przeżywa własne życie i w jaki sposób działa się w świecie. Obraz siebie formowany przez młode pokolenie jest zatem ambiwalentny i niekonsekwentny, wewnętrznie sprzeczny, co musi skutkować alienacją i destrukcją rozwojową, choćby w aspekcie problemów z kształtowaniem społecznego „ja” — tożsamości. Jest konstruktem teoretycznym względnie niezależnym i oderwanym od wizji własnego działania w świecie. Na przykład jeśli mam przekonanie o sobie, że *jestem odważny, ale nie występuję przeciw zjawiskom przeze mnie nieakceptowanym, bo świata zmienić się nie da*, muszę doświadczać wewnętrznego konfliktu postaw między przekonaniem o własnej odwadze a brakiem działania, w którym ta odwaga może się przejawiać i zostać potwierdzona. Jest to typowe zjawisko

opisywane jako dysonans poznawczy, mające konsekwencje dla ludzkiego działania czy radzenia sobie (Festinger, 1957; Festinger, Carlsmith, 1959). Jeśli jednostka jest przekonana o tym, że jest zła (*jestem „zły”*), ale racjonalizuje ten pogląd przekonaniem, że *świat na to zasługuje i tylko tak można w nim przetrwać*, stanowi to naturalną i nieprzekraczalną barierę dla procesu zmiany, bo nie jest ona możliwa w złym świecie, do którego trzeba się przystosować, by przetrwać; konstytuuje to zachowania opozycyjne jako jedynie możliwe, uzasadnione i usprawiedliwione. Nie da się potwierdzić własnej odwagi cywilnej (traktowanej jako cecha konstytutywna dla „ja”) we własnym działaniu, którego się po prostu nie podejmuje, można za to znaleźć łatwo usprawiedliwienie własnej opozycji (zracjonalizować ją) ujawniającej się w działaniu destruktywnym wobec świata, tłumacząc je jego „złą” naturą lub brakiem poczucia kontroli nad światem i możliwości jego zmiany. Naturalną konsekwencją tego, że nie da się pozytywnych przekonań o sobie potwierdzić we własnych działaniach, musi być **kruchosc/niestabilność** poczucia własnej wartości. Sytuacja ta jest psychologicznie trudna, uniemożliwia bowiem sprawdzenie siebie, co stanowi lub może stanowić źródło frustracji i cierpienia jednostki, skutkujące wskazywaną przez psychologów pozytywnych epidemią depresji i narastaniem zagrożeń zaburzeniami rozwojowymi (Myers, 2000; Seligman, Walker, Rosenhan, 2003; Argyle, 2004; Seligman, 2004, s. 18–32). Paradoksalnie także może powodować pojawianie się naturalnej w takiej sytuacji tendencji do racjonalizowania i potwierdzania słuszności przyjęcia przez jednostkę „ja” negatywnego, które staje się konstytutywne dla „ja”, a jednocześnie usprawiedliwia brak działań pozytywnie kreatywnych lub nawet uprawomocnia działania destruktywne społecznie.

Przywołana teza psychologów pozytywnych (rozwijana szerzej w mojej poprzedniej publikacji — Wysocka, 2015) wynika z założenia o nadmiernym indywidualizmie charakterystycznym dla ponowoczesnego świata. Założenie to stanowi źródło niezamierzonej konsekwencji, jaką jest zaburzenie równowagi między „ja” i „my”. Jak twierdzi Martin E.P. Seligman, „ja” stało się wielkie, a „my” „zmałało” (Seligman, 2004, s. 24–25), będąc odzwierciedleniem swoistego przejścia od idei wspólnotowości (właściwej społeczeństwu tradycyjnemu) do idei indywidualizmu (charakterystycznej dla ponowoczesności). Jednostkę roz-

wijającą się pozbawia się aksjologicznego oparcia w świecie społecznym (wsparcie rozwojowe otoczenia społecznego) i duchowym (wsparcie ideologiczne, aksjologiczne), które w świecie tradycyjnym niosło z sobą otoczenie społeczne. Człowiek, który samotnie stoi w obliczu świata i własnych problemów autokreacyjnych, musi wybrać jakąś wizję siebie i swojego działania w świecie, więc wybiera taką, którą uznaje za obiektywnie możliwą i która pozwala jednostce jednocześnie realizować podstawowe potrzeby, choćby w sposób destruktywny dla świata społecznego. Potwierdza to teza o funkcjonalności zła, czyli zachowań nieprzystosowawczych, które pełnią swą funkcję zaspokajania różnorodnych potrzeb w sytuacji braku dostępności/możliwości ich zaspokajania w sposób konstruktywny (O p o r a, 2009, 2011, 2015). Oparcie, które jednostka uzyskiwała wcześniej od „znaczących innych”, a potwierdzane było przez „usankcjonowane społecznie idee”, zastępowane jest w świecie ponowoczesnym zasadą i koniecznością indywidualnej kreacji, która musi się dokonywać niezależnie od jej ceny (dysfunkcjonalność zachowań powoduje społeczne naznaczenie i wykluczenie) i bez jakichkolwiek odniesień ideologicznych; może poza płytkim konsumpcjonizmem, powiązaniem z hedonistyczną wizją życia. Konsumpcjonizm i hedonizm stanowią dominujące idee. Postrzegane są one nie tylko jako wartościowe, lecz także jako jedynie możliwe do osiągnięcia we współczesnym świecie, w którym „trzeba żyć i przeżyć”, niezależnie od form realizacji hedonizmu i konsumpcjonizmu.

Model moralny pomocy, który z racji jego przesłanek możemy uznać za powszechnie wykorzystywany w resocjalizacji, zakłada wysoką odpowiedzialność podmiotu/jednostki za problem i jego rozwiązanie, co determinuje przypisywanie jednostce zarówno winy za problem, którego doświadcza, jak i za jego rozwiązanie, powodując jednocześnie spostrzeganie jednostki jako zaradnej i zdolnej do samodzielnego rozwiązania problemu oraz moralnie do tego zobligowanej. Model ten wydaje się sprawiedliwy z perspektywy zewnętrznej, społecznej (istnieje moralna powinność naprawy negatywnych skutków przejawianych destruktywnych zachowań), jednak z perspektywy jednostki realnie doświadczającej problemów przystosowawczych można uznać go za krzywdzący, nie bierze się tu bowiem pod uwagę deficytowych warunków jej rozwoju, które skutkują brakiem możliwości konstruktywnego działania

zaspokajającego niezbywalne potrzeby podmiotu. Zakładając, że ludzie z problemami przystosowawczymi potrzebują jedynie motywacji do działania, które miałyby służyć do wewnętrznej przemiany lub być jej wyznacznikiem, nie uwzględnia się możliwości podjęcia przez nich działania skutecznego, opartego na tych potencjałach jednostek, które należy zidentyfikować, wzmacniać i wykorzystywać w procesie konstruktywnej zmiany (tak, by zachowania destrukttywne przestały funkcjonalnie zaspokajać potrzeby jednostki, tzn. przestały być potrzebne). Niewątpliwym walorem stosowania tego modelu w resocjalizacji jest fakt, iż skłania się tu jednostkę do przyjmowania pełnej odpowiedzialności za własne życie i osobowy rozwój, co służy przywracaniu poczucia kontroli i budowaniu poczucia własnej skuteczności. Jednak słabością modelu jest przekonanie, że jednostka z każdym problemem może poradzić sobie sama (choć do tego nie potrafiła), co alienuje ją z otoczenia społecznego i pozbawia możliwości jego wsparcia (bo ma moralny obowiązek radzić sobie sama).

Warto krótko przypomnieć, że teoria pomocy, czyli koncepcje działań wspierających ludzki rozwój, rozwijana jest w różnych nurtach. Można tu mówić o czterech modelach działania; modele te mają specyficzne zastosowania, wyznaczane ich potencjalną skutecznością wobec różnych rozwojowo kategorii osób wspomaganych, czyli mających określone problemy czy doświadczających różnego typu trudności rozwojowych (szerzej omówiłam je w mojej publikacji traktującej o teoretycznych i metodologicznych podstawach diagnozy pozytywnej w resocjalizacji — Wysocka, 2015, s. 59—66). Wykorzystuje się te modele, uznając je za skuteczne w różnych sytuacjach problemowych — modele pełnią różne funkcje i odwołują się do poziomu kompetencji podmiotów oddziaływań; zastosowanie modeli jest zależne od jakości doświadczanych przez jednostkę problemów. Ponadto, co oczywiste, w konstruowaniu tych modeli oddziaływania pedagogicznego wychodzi się z różnych założeń teoretyczno-antropologicznych, odnoszących się do natury człowieka, jego rozwoju i źródeł postawiania problemów (Ostrowska, 2008, 2010).

Modele pomocy wyróżniono, stosując dwa kryteria dotyczące odpowiedzialności jednostki:

- a) za powstanie jej problemu (odpowiedzialność za przeszłość); oraz
- b) za radzenie sobie i pokonywanie problemu w przyszłości (odpowiedzialność za przyszłość).

Dwa z tych modeli mają charakter uprzedmiotawiający podmiot oddziaływań, ułożone są bowiem w dyrektywnym, autorytarnym nurcie oddziaływań wychowawczych; są to modele medyczny i oświatowy. W dwu modelach jednostkę dokonującą w sobie zmiany traktuje się podmiotowo; są to modele moralny i kompensacyjny.

W **modelu medycznym** — w największym stopniu pozbawiającym jednostkę kontroli nad jej własnym problemem (i życiem) — zakłada się niską odpowiedzialność podmiotu zarówno za powstanie problemu, jak i za jego rozwiązanie. Jednostkę traktuje się jako osobę, która nie jest odpowiedzialna za sytuację, w której się znalazła, a jednocześnie zwalnia się z obowiązku radzenia sobie z nią, ze względu na brak kompetencji i/lub możliwości samodzielnego działania. Człowiek nie jest tu traktowany jak podmiot, ale jak przedmiot, który ze względu na własne deficyty potrzebuje gotowych rozwiązań, bo sam nie jest w stanie ich znaleźć. W modelu tym uprawomocnia się władzę wychowawcy nad procesem wsparcia rozwojowego, co z kolei powoduje stałe uzależnienie jednostki od pomocy z zewnątrz i wyznacza konieczność stałej zewnętrznej kontroli nad zachowaniami jednostki z problemami. Sprzyja to kształtowaniu się „wyuczonej bezradności”, pogarsza funkcjonowanie jednostki nawet w sferach wcześniej niezaburzonych (postawy bezradnościowe generalizują się, a jednostka w coraz większym stopniu traci kontrolę nad własnym życiem).

W **modelu oświatowym** zakłada się wysoką odpowiedzialność jednostki za powstanie problemu, ale jednocześnie uznaje się, że nie ma ona kompetencji, by samodzielnie sobie z nim w przyszłości poradzić (niska odpowiedzialność za rozwiązanie problemu). Tworzy się najbardziej negatywną wizję jednostki: człowiek jest winny temu, co było w przeszłości, i nie odpowiada za przyszłość. Model ten niewątpliwie sprzyja kształtowaniu się negatywnego obrazu własnej osoby (negatywnej samooceny), zakłada bowiem, że jednostka przyczyniła się do powstania własnej niekorzystnej sytuacji (moralna odpowiedzialność), ale jednocześnie nie ma możliwości, kompetencji bądź nawet odpowiednich cech, by sama mogła znaleźć rozwiązanie problemu (brak kontroli, bezradność). Negatywna wizja siebie i własnych możliwości działania powoduje także w dalszej perspektywie kształtowanie się postaw zależnościowych, gdyż zakładany brak samodzielności w rozwiązywaniu

osobistych problemów wiąże się z wysokim stopniem podporządkowania się społecznej kontroli.

Kolejne dwa modele są w kontekście ich potencjalnej efektywności bardziej pozytywne od modeli medycznego i oświatowego, bo pozostawiają jednostce doświadczającej trudności rozwojowych możliwość aktywnego działania (kontroli), zmieniającego jej sytuację życiową. Przy czym model moralny, charakterystyczny dla działań resocjalizacyjnych, jest o tyle deficytowy, że w trudnej sytuacji życiowej pozbawia jednostkę możliwości odwołania się do wsparcia płynącego z otoczenia społecznego.

W **modelu kompensacyjnym**, jedynym spełniającym oba kryteria dobrego wsparcia, czyli pomocy sprawiedliwej i zasłużonej (nie jesteś odpowiedzialny za problem) oraz efektywnej (jesteś odpowiedzialny za przyszłość, masz możliwość sprawowania nad nią kontroli), przypisuje się jednostce pełną podmiotowość działania służącego zmianie oraz zapewnia odpowiednie warunki rozwoju, czyli dostarcza koniecznego wsparcia, a więc swoiście rozumianej „władzy” (kontroli): umiejętności, kompetencji, zasobów ważnych w procesie zmiany, tak by działanie kreacyjne mogło zakończyć się sukcesem. Zasobów tych jednak trzeba wstępnie jednostce dostarczyć. Teoretycy pomocy zakładają, że jest to jedyny korzystny model wspierania rozwoju, gdyż, co wskazałam wcześniej, spełnia oba warunki dobrego wsparcia rozwojowego: społeczny (warunek pomocy uzasadnionej, sprawiedliwej) i indywidualny, jednostkowy (warunek pomocy efektywnej, skutecznej). Wychowującemu społeczeństwu, jego instytucjom i osobom wspomagającym zapewnia to komfort psychiczny wynikający z poczucia sprawiedliwości działania, w efekcie pozwala kształtować pozytywną relację wychowawczą, umożliwiającą rozumienie istoty problemów osób z deficytami rozwojowymi, następnie warunkującą pozytywne nastawienie do tych osób oraz ograniczenie postrzegania ich jedynie w perspektywie „potencjalnego i zagrażającego innym zła”. W modelu tym wychowankowi zapewnia się aktywną kontrolę nad własnym życiem i sposobem wykorzystania pomocy do rozwiązania własnego problemu, co ogranicza kształtowanie się negatywnej wizji siebie, otaczającego świata i własnej z nim relacji (Brickmann et al., 1983a, s. 18–49; Brickmann et al., 1983b, s. 1–27; Popiołek, 1995, s. 57–63). Nietrudno zauważyć, że w mo-

delu kompensacyjnym, odwołującym się bezpośrednio do modelu kontroli (jednak wewnętrznej, a nie zewnętrznej, społecznej), nie przypisuje się jednostce nieprzystosowanej „tendencji do zła” (nie wpisuje się go w naturę człowieka), ale wskazuje na zewnętrzne czynniki powodujące „ukonstytuowanie się jej [jednostki — E.W.] zła”, jednocześnie wskazuje się wewnętrzne czynniki decydujące o „wyborze dobra” — czynniki te jednak należy odkryć, co realizuje się w pozytywnym modelu diagnozy i opartym na niej pozytywnym modelu oddziaływania. W działaniu wspierającym rozwój koncentrujemy się na dostarczaniu jednostce możliwości działania, funkcjonalnie powiązanych z dokonywaniem się w niej wewnętrznej przemiany, dzięki czemu człowiek „może stać się dobry”, czyli ma szansę realizacji odkrytego potencjału. „Zło, które wybrał”, gdyż nie miał innych możliwości, przestaje być funkcjonalne, czyli nie jest powiązane bezpośrednio z „wyborem” swoistej i jedynie możliwej strategii radzenia sobie z własną niekorzystną sytuacją rozwojową⁹.

Jak wskazałam, w resocjalizacji wciąż wykorzystujemy filozofię działania opartą na modelu moralnym. Skutkuje to przyjęciem perspektywy postrzegania człowieka jako z natury „złego” (wina za problem), a przy tym uznaniem za zasadne i sprawiedliwe, czyli uprawomocnione, przekonania, że wewnętrzna odpowiedzialność za zaburzone zachowania (przeszłość) obliguje moralnie jednostkę do przyjęcia pełnej odpowiedzialności za rozwiązanie własnych problemów (przyszłość). Traktując jednostkę nieprzystosowaną społecznie jako zaradną i powinnościowo zdolną do samodzielnego rozwiązywania problemu, nie dostrzegamy tu istotnego błędu logicznego: jeśli w życiu człowieka zabrakło ważnych, a w zasadzie koniecznych, czynników wsparcia rozwoju, które dawałyby jednostce możliwości konstruktywnego działania (wówczas zachowania dewiacyjne nie byłyby potrzebne), to nie ma możliwości, by poradziła sobie ona samodzielnie i konstruktywnie z pokonywaniem doświadczanych już problemów rozwojowych. Jak podkreślałam, „zło”, którego jednostka zaburzona jest swoistym nosicielem (zachowania de-

⁹ W swojej poprzedniej monografii odwołuję się do różnych teorii, koncepcji i mechanizmów, które potwierdzają zasadność stosowania modelu kompensacyjnego w pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie. Głównie odnoszę się do nurtu kontroli, koncepcji naznaczania, koncepcji poznawczych oraz koncepcji strukturalnych i środowiskowych wyjaśniających genezę zachowań dewiacyjnych (Wysocka, 2015, s. 79–141).

wiacyjne), ma dla niej charakter funkcjonalny ze względu na brak możliwości stosowania konstruktywnych strategii radzenia sobie; stanowi w swej istocie formę destruktywnego radzenia sobie z doświadczanymi trudnościami w zakresie własnej autokreacji. Dodajmy, że zachowania destruktywne to jedyna dostępna jednostce strategia zaspokajania własnych niezbywalnych potrzeb i realizowania znaczących dla jednostki wartości (osiągania ważnych osobiście celów) w deficytowej sytuacji, której człowiek doświadczał i/lub nadal doświadcza.

Różnice w opisywanych modelach wiążą się ze sposobem określania celu działania korekcyjnego (natury pomocy — procesu i mechanizmów zmiany), poprzedzonego immanentnie z nim powiązaniem procesem diagnozy.

W **modelu moralnym** zakłada się, że ludzie potrzebują jedynie motywacji do działania, które jest funkcjonalnie powiązane z procesem wewnętrznej przemiany. Nie wskazuje się i nie wykorzystuje przy tym środków, które mogłyby tę motywację realnie wzbudzać (na przykład odkryte potencjały twórcze), gdyż nie wystarczy tu jedynie działanie korygujące odkryte deficyty rozwojowe (resocjalizacja oparta na restrykcji i eliminacji), do czego zwykle wystarczy motywacja zewnętrzna, powodująca jedynie „chwilowe ustąpienie” objawów zaburzeń, i to w sytuacji istnienia i działania instytucji kontroli społecznej (zewnętrznej). Niewątpliwym walorem modelu jest „skłanianie” jednostki do przyjęcia pełnej odpowiedzialności za swoje życie i rozwój, czyli respektowanie zasady podmiotowości w procesie zmiany. Słabość modelu moralnego wyznacza przekonanie, że w procesie zmiany nieuzasadnione i niepotrzebne jest wsparcie otoczenia społecznego (jednostka jest zobligowana moralnie do samodzielnego radzenia sobie). Nie uwzględnia się także marginalizującego i destruktywnego znaczenia różnych czynników ryzyka tkwiących w środowisku życia, co w pewnym sensie znosi ową osobistą odpowiedzialność za rozwiązanie problemu, bo jego źródła są zewnętrzne wobec jednostki nieprzystosowanej. Model moralny stanowi niejako odzwierciedlenie poglądów charakterystycznych dla „ciasnego determinizmu”, który ma charakter wewnętrzny — indywidualistyczny (jednostka z natury jest zła i moralnie odpowiada za zmianę).

Model kompensacyjny wykracza poza ów „ciasny determinizm”, koncentrujący się głównie na czynnikach ludzkiego zła, a jeśli się do tego

determinizmu odnosi, to tylko wtedy, gdy analizuje się deficyty, które pierwotnie są niezależne od jednostki, ponieważ w różnych deficytowych warunkach rozwoju człowiek ma ograniczone możliwości wyboru konstruktywnych strategii radzenia sobie. Wiemy, że determinizm może mieć różny charakter (wewnętrzny i zewnętrzny), o jego istocie jednak stanowi fakt, że zawsze pozbawia się w tym ujęciu człowieka możliwości aktywnej kontroli nad własnym rozwojem i życiem. Koncepcje deterministyczne paradoksalnie stanowią przesłankę do postawienia tezy, że jednostka nieprzystosowana społecznie może stosować różne mechanizmy obronne osobowości, polegające — najogólniej mówiąc — na racjonalizowaniu własnego zła, traktowanego jako konieczne w warunkach jej życia, w świecie, w którym funkcjonuje, w obliczu postrzeganych możliwości działania determinowanych własnymi cechami jednostki, które ta posiada i które mogą być traktowane jako dyspozycyjne, więc niezmiennalne; wszystko to demotywuje jednostkę do dokonywania w sobie zmiany. Jak wiemy, mechanizmy obronne służą radzeniu sobie, ale w perspektywie procesu zmiany — jedynie chwilowo, a więc patrząc z perspektywy przyszłości (rozwoju i potencjalnie trwałej zmiany) mają charakter destruktywny, bo odgradzają jednostkę od realnego obrazu siebie i rzeczywistego obrazu świata, w którym żyje. Przekonania typu: *jestem zły, bo... taka jest moja natura* (determinizm wewnętrzny, atrybucja wewnętrzna, dyspozycyjna) czy *jestem zły, bo takim uczynił mnie świat* (determinizm zewnętrzny, atrybucja zewnętrzna, sytuacyjna), muszą stanowić barierę motywacyjną dla procesu zmiany i stanowić przesłankę kształtowania się i utrwalania przekonań typu: *będę zły, bo jestem zły* lub *bo inny być nie mogę w sytuacji mi danej*.

Przekonania deterministyczne są charakterystyczne dla nurtu pozytywistycznego, który wciąż dominuje w teorii i praktyce resocjalizacyjnej (por. Błachut, Gaberle, Krajewski, 1999, s. 46; Harris, 2005, s. 311—328; Stańdo-Kawecka, 2010, s. 108—124). Koncentrujemy się w nim głównie na jednostce, traktowanej jako sprawca zachowań pozanormatywnych, dewiacyjnych czy przestępczych, a czynimy to przede wszystkim w negatywnej perspektywie, doszukując się przyczyn tych zachowań w samej jednostce (nurt indywidualistyczny) lub w czynnikach zewnętrznych (nurt socjologiczny, społeczny). Potwierdzają to wyniki wielu badań, ale przytoczę tu jedynie własne (Wysocka, 2012b).

Wyniki badań (Wysocka, 2012b) przeprowadzonych w ważnych ośrodkach naukowo-badawczych i dydaktycznych (Katowice, Kraków i Lublin) pozwalają wysnuć wniosek, że kształcenie studentów pedagogiki, a głównie resocjalizacji, prowadzi do uformowania ich poglądów o charakterze „ciasnego i jednowymiarowego determinizmu”, przede wszystkim biologicznego (natura człowieka jako źródło zła), co powoduje, że wzrasta negatywizm wychowawczy/resocjalizacyjny, maleje zaś pozytywne postrzeganie ludzkich możliwości pokonywania zła (wiera w resocjalizację); ów brak wiary w resocjalizację wyznaczany jest przez poglądy deterministyczne, zawężone do atrybucji wewnętrznej, dyspozycyjnej (on już taki jest i pozostanie, można tylko zewnętrznie kontrolować jego zachowania, sankcjonując je). Niewątpliwie skutkować to może w przyszłości kierowaniem się w pracy resocjalizacyjnej paradygmatem „rodzajów/typów ludzi” z natury złych, których zachowania będą traktowane jako zdeterminowane biopsychicznie i niepoddające się procesowi restrukturyzacji (wewnętrznej zmiany), ich powściągnięcie może odbywać się jedynie poprzez stosowanie restrykcyjnej kontroli społecznej.

Nie mniej szkodliwy, choć z innych powodów, jest determinizm społeczny, odzwierciedlający się w kierowaniu się w myśleniu o czynnikach zaburzeń paradygmatem „rodzajów otoczenia/środowiska”, które czynią człowieka „złym” i — na skutek niesprzyjających warunków rozwojowych — marginalizują go. Pogląd ten, choć z jednej strony wydaje się dla tworzenia relacji wychowawczej bardziej konstruktywny (pozytywny) niż determinizm biologiczny, bo czyni działanie resocjalizacyjne usprawiedliwionym (zasługiwanie na wsparcie, pomoc sprawiedliwa), to z drugiej strony ogranicza myślenie o jednostce nieprzystosowanej jako podmiocie, który może sprawować wewnętrzną kontrolę nad własnymi zachowaniami, jest zdolny do autokreacji i transgresji dokonującej się na bazie osobistych potencjałów (resocjalizacja twórcza, diagnoza pozytywna).

Oba pokrótce opisane modele działania wspierającego rozwój jednostki: modele moralny i kompensacyjny, w pewnym stopniu egzemplifikują założenia koncepcji *resilience* (Rutter, 1987, 1999, 2000, 2003; Garmezy, 1991a, 1991b; Block, Kremen, 1996; Luthar, Cicchetti, 2000; Luthar, Cicchetti, Becker, 2000a, 2000b; Werner, 2000; Masten, 2001, 2007, 2011; Fergusson, Horwood, 2003; Luthar, Zelazo,

2003; Letzring, Block, Funder, 2005; Borucka, Ostaszewski, 2008; Opora, 2009, 2011, 2015; Borucka, 2011; Junik, 2011)¹⁰, czyli odporności psychicznej, określanej jako konstruktywne radzenie sobie mimo niesprzyjających warunków rozwojowych. Jak wiemy z badań, zjawisko to dotyczy jedynie niewielkiego odsetka osób, które doświadczają sytuacji wychowawczo marginalizujących je, a więc nie każdy odkrywa w sobie tę wewnętrzną siłę „opierania się złu”. Można jednak zaryzykować twierdzenie, że każdy tę siłę posiada, choć może ona mieć różne źródła (w różnych potencjałach), i każdy musi ją w sobie odkryć. Zapewne każdy człowiek wyposażony jest w jakieś potencjały, jednak dopiero gdy zostaną one ujawnione, mogą stanowić swoistą drogę dotarcia do jednostki niedostosowanej społecznie, przebicia się przez mur obron i racjonalizacji jej destruktywnych zachowań. Droga ta zapewne nie jest prosta, ale możliwa, co podkreśla się we wszystkich podejściach pozytywnych do natury ludzkiej: w psychologii humanistycznej, psychologii pozytywnej, psychologii poznawczej, a przede wszystkim psychologii transgresyjnej. Prosta droga działania pedagogicznego, którą egemplifikuje się i proponuje w ujęciach deterministycznych, z pewnością nie służy zrozumieniu zawsze indywidualnej i złożonej historii życia (rozwoju i zaburzeń rozwojowych) jednostki. Nie służy też budowaniu podmiotowej i dialogowej relacji wychowawczej, stanowiącej najważniejszy czynnik wspierania rozwoju człowieka w perspektywie humanistycznej, pozytywnej. Każdy człowiek ma własny potencjał rozwojowy, który może być zablokowany różnymi czynnikami, ma również możliwość osobistego wyboru i zdolność do podejmowania decyzji autokreacyjnych, które także mogą zostać zablokowane sposobem postrzegania własnej osoby jako niezdolnej do działania i pokonywania naturalnie pojawiających się problemów rozwojowych. Jednak nie można zaprzeczyć, że człowiek posiada wewnętrzną zdolność do autokreacji, co podkreśla się w Aarona Antonovsky’ego koncepcji salutogenezy (Antonovsky, 1979, 1987, 1997, 2005)¹¹ czy w Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana koncep-

¹⁰ Zjawisko i koncepcje *resilience* omówione zostały szerzej w: Wysocka, 2015, s. 42–46, 56, 61, 78–79.

¹¹ Szerzej zastosowanie koncepcji salutogenezy w diagnozie resocjalizacyjnej omawiam w: Wysocka, 2015, s. 23–27, 42–46.

cji autodeterminacji (Deci, Ryan, 2000a, 2000b; Ryan, Deci, 2000, 2001)¹².

Podejście pozytywne w resocjalizacji, w tym diagnoza pozytywna i resocjalizacja twórcza traktowana jako element pozytywnego oddziaływania wychowawczego i resocjalizującego, odnoszącego się do potencjałów człowieka, ich odkrywania i wykorzystywania w procesie wewnętrznej zmiany (rozwoju), wydaje się jedynym możliwym i koniecznym, jeśli chcemy, by nasze działania wspierające rozwój jednostki i pokonywanie przez nią jej problemów rozwojowych były skuteczne i efektywne.

1.3. Pozytywna psychologia nadziei i psychotransgresjonizm jako podstawa diagnozy pozytywnej w resocjalizacji

W swoim przedstawieniu założeń teoretycznych diagnozy pozytywnej w resocjalizacji (Wysocka, 2015) odnosiłam się do pozytywnych nurtów myślenia o człowieku i jego rozwoju, w których podkreśla się i jednocześnie poddaje się krytyce fakt, że nauki społeczne i humanistyczne stały się w toku swego rozwoju „naukami negatywnymi”, gdyż koncentrują się przede wszystkim na opisie i wyjaśnianiu zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki oraz na negatywnych aspektach jej życia, czyli deficytowych warunkach jej rozwoju. Lansują tym samym obraz deficytowego człowieka żyjącego w deficytowym świecie, co musi skutkować jednostronną wizją działań wspierających rozwój jednostki, opartą na idei eliminacji.

Twórcy psychologii pozytywnej: David G. Myers (2000), Martin E.P. Seligman (2004), Michael Argyle (2004) i Alan Carr (2009), a wśród polskich teoretyków nurtu Józef Kozielecki (1987, 1997, 2006, 2007), twórca psychologii transgresyjnej i psychologii nadziei, dokonują, jeszcze niepełnej i słabo empirycznie potwierdzonej, restrukturyzacji wizji człowieka i mechanizmów jego rozwoju. Wskazują, że „**psychologia negatywna**” opisuje rzeczywistość i wyjaśniania przyczyny jej stanu, uwzględniając jedynie „ciemną stronę życia człowieka”, i zwracają uwa-

¹² Koncepcja ta została omówiona w: Wysocka, 2015, s. 71–74, 92, 126.

gę, że nie dostrzega się w założeniach tego nurtu znaczenia potencjałów twórczych jednostki i zbyt słabo akcentuje się zasadę podmiotowości w stawianiu się jednostki. Naturalną konsekwencją tego stanu rzeczy jest konstruowanie, adekwatnie do obszaru poznania (opisu i sposobu wyjaśniania zjawisk negatywnych), różnych procedur interwencji i sprawdzania ich wciąż zawodnej skuteczności. Twórcy psychologii pozytywnej wiążą to z ograniczaniem pola działania wspierającego rozwój jednostki jedynie do usuwania niepożądanych (bo negatywnych, dysfunkcyjnych) przejawów zachowania, czyli takich, które określał jako działania semiotropowe Czesław Czapó w (1980)¹³, ewentualnie także negatywnych czynników sprawczych przejawianych przez jednostkę dysfunkcji (działania etiotropowe). Źródło niepowodzenia, czyli realnej nieefektywności oddziaływań „naprawczych”, upatrują w braku uwzględniania działań kreatywnych, pozytywnie ukierunkowanych na realizację odkrywanych potencjałów jednostki niedostosowanej społecznie (działania ergotropowe, resocjalizacja twórcza). Działanie skuteczne w założeniach teoretycznych i metodycznych rozwiązaniach proponowanych przez negatywne nauki społeczne ogranicza się zatem do „idei eliminacji”, bez odniesienia do „idei kreacji czy transgresji”.

Zwolennicy podejścia pozytywnego w naukach społecznych, głównie w psychologii, podkreślają konieczność zmiany przedmiotu ich zainteresowania. Wskazują, że ich celem powinien stać się opis, pomiar oraz wyjaśnianie struktury przyczynowej i mechanizmów kształtowania sił osobistych i cnót obywatelskich jednostki. Argumentują to istnieniem pozytywnej przesłanki odnoszącej się do natury człowieka, a więc istnieniem naturalnego zbioru ludzkich mocnych stron, które pełnią funkcję ochronną przed zaburzeniami rozwojowymi i patologiami społecznymi. Warto przypomnieć, jakie naturalne właściwości i zdolności człowieka wyróżniają. Są to między innymi: optymizm, nadzieja, odwaga, umiejętność współżycia z ludźmi, życzliwość i czułość, etyka postępowania i pracy, odpowiedzialność, wiara, nastawienie na przyszłość, uczciwość,

¹³ Jako pierwszy w polskiej literaturze przedmiotu o działaniach semiotropowych, etiotropowych i ergotropowych oraz ich znaczeniu w procesie zmiany pisał nestor polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej Czesław Czapó w (1980). Dzisiaj założenia tego pedagoga, a szczególnie wskazanie dominującego w procesie zmiany znaczenia działań ergotropowych, kontynuowane są w resocjalizacji twórczej i – bardziej pośrednio – w idei probacji.

wytrwałość, altruizm, prospołeczność, odpowiedzialność, empatia, tolerancja oraz wzajemne zaufanie. Choć katalog tych cech wydaje się nieuporządkowany, znajdujemy w nim: po pierwsze, odniesienie do mocnych stron człowieka wskazywanych jako charakterystyczne dla zjawiska *resilience*, a po wtóre, bardziej ogólne kategorie, które dotyczą funkcjonowania jednostki w relacjach międzyludzkich, konstruowania własnej przyszłości (życia), konstytuowania własnego „ja” oraz stosunku do świata jako całości.

Można zatem, porządkując sposób myślenia psychologów pozytywnych, odnieść się do założeń teoretycznych poznawczych koncepcji osobowości, w tym istotnej dla realizacji celów tego opracowania koncepcji systemu przekonań o sobie, świecie, relacjach z innymi i własnym życiu, zaproponowanej przez Seymoura Epstein'a (1985, 1990a, 1990b, 1991a, 1991b, 1994, 1998, 2003, 2006)¹⁴. Przypomnę jedynie krótko, że w koncepcji tej wychodzi się od naturalnych i podstawowych potrzeb człowieka (potrzeba uzyskiwania przyjemności i unikania bólu, potrzeba zachowania stabilnego i spójnego systemu reprezentacji doświadczeń, potrzeba kontaktu — nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi, potrzeba umacniania samooceny), a w toku uczenia się rozumianego jako gromadzenie doświadczeń kształtują się systemy przekonań (system racjonalny i doświadczeniowy) dotyczące świata, własnego życia, innych ludzi i samego siebie. Decydują one o sposobie doświadczania emocji, myślenia i wreszcie determinują ludzkie zachowania: konstruktywne *vs.* destruktywne.

Jak wskazałam wcześniej, dominacja wizji człowieka, w której silnie akcentuje się jego negatywne atrybuty, za uboczne natomiast uznaje się jego cechy pozytywne, prowadzi bezpośrednio do myślenia o jego rozwoju w kategoriach „deficytowego człowieka” żyjącego w „deficytowym świecie”, co z kolei bezpośrednio determinuje filozofię działania opartego na idei eliminacji. Negatywne stany bowiem należy eliminować, gdyż stanowią realne zagrożenie zarówno dla rozwoju człowieka, jak i dla przetrwania świata. Nietrudno zauważyć, że ta-

¹⁴ Szerzej na ten temat piszę w mojej wcześniejszej pracy (Wysocka, 2015, s. 111–116, 151), tutaj powrócę do tej koncepcji i przedstawię konkretny warsztat diagnostyczny możliwy do wykorzystania przed pedagoga, nie tylko resocjalizującego.

kie myślenie i oparte na nim działanie nie mogą prowadzić do konstruktywnych rozwiązań. W negatywnym podejściu do człowieka tkwi wszakże błąd logiczny: jeśli zarówno człowiek, jak i świat, w którym żyje, są złe, to nie ma na czym oprzeć procesu optymalizującej zmiany — będzie to albo wychowanie przeciw światu (który jest zły), albo przeciw jednostce (która jest zła), nie wiadomo jednak, jakiego człowieka wychowywać, by chciał on zmieniać świat, i nie wiadomo, w jakim kierunku powinny podążać zmiany (brak pozytywnych przesłanek zmiany).

Pedagogika resocjalizacyjna również rozwija swe koncepcje natury człowieka (determinizm indywidualny) czy natury świata (determinizm społeczny) i jego „naprawy” w tym negatywnym i ograniczającym skuteczne działanie paradygmacie. Znajduje to odzwierciedlenie właśnie w pozytywistycznym nurcie resocjalizacji, który koncentruje się głównie na deficytach jednostki nieprzystosowanej społecznie. Proponuje nam przy tym różnie ukierunkowany, ale „ciasny determinizm”. W rozwijanych na gruncie pozytywistycznego nurtu resocjalizacji koncepcjach (Błachut, Gaberle, Krajewski, 1999, s. 46; Biel, 2010, s. 142) akcentuje się:

a) zmienne indywidualne (nurt indywidualistyczny — wewnętrzne źródło zła, paradygmat rodzajów/typów ludzi z natury złych, determinowanych biopsychicznie);

b) zmienne społeczne (nurt społeczny, zewnętrzne źródło zła, paradygmat rodzajów środowiska/otoczenia czyniących ludzi złymi).

Ciasny determinizm zawsze nas ogranicza w naszym własnym działaniu, czyli konstruowaniu modeli działania wspierającego rozwój, gdyż nie uwzględnia znaczenia ludzkich potencjałów, które decydują o procesie wewnętrznej przemiany. Należy przy tym zauważyć, że nie chodzi tu o płytki optymizm, którego przesłanki widoczne są w formowanej współcześnie ideologii „życia” proponującej nastawioną na „pozorny” optymizm kreacyjną wizję człowieka szczęśliwego, bo mającego poczucie własnej wartości, niezależnie od kryteriów jego ukonstytuowania, czy poczucie kontroli, niezależnie od realnych możliwości działania. Nie chodzi tu o budowanie przekonań, które nie mają realnych przesłanek, czyli są oderwane od rzeczywistych i urzeczywistnianych potencjałów, ale o konstruowanie przekonań, które potwierdzane są w doświadcze-

niach życiowych¹⁵. Brak potwierdzenia w działaniach powoduje, że człowieka poczucie własnej wartości czy poczucie kontroli są kruche i nietrwałe (pozorne), gdyż nie są poparte doświadczeniami z samym sobą, odzwierciedlanymi w realnym działaniu, w którym wykorzystuje się posiadane zasoby, czyli potencjały indywidualne lub społeczne. Te zaś należy zidentyfikować, ukierunkowując nasze — diagnostów, osób pracujących z jednostkami nieprzystosowanymi — poznanie pozytywne (diagnoza pozytywna).

Filozofię działania pozytywnego, wyznaczającą swoistą postawę „wychowawczo-resocjalizacyjną” (podmiotową, dialogową, humanistyczno-personalistyczną), można zatem wywieść z podstawowych dla koncepcji diagnozy pozytywnej podejść do człowieka i jego rozwoju, w których akcentuje się twórcze podejście do działania pedagogicznego, a więc także procesu resocjalizacji. Do podejść tych należą:

a) **salutogeneza i resilience**, które dostarczają nam odpowiedzi na pytanie o kryteria odporności jednostki na zło (wewnętrzne i zewnętrzne, na przykład zasoby odpornościowe, poczucie koherencji), jednocześnie łączą czynniki zdrowia i choroby w modelu „podatność — stres”, integrującym podejście pozytywne i negatywne w model komplementarny (Sę k, 2012, s. 52—53; Wysocka, 2015, s. 26);

b) **psychologia pozytywna**, która określa specyficzne, czasem abstrakcyjnie ujmowane, ale realne kryteria bycia „dobrym” (naturalne właściwości i potrzeby oraz uznawane wartości);

c) **psychologia transgresyjna** (powiązana z psychologią nadziei), która wskazuje swoisty mechanizm stawania się, czyli zasadę „przekraczania siebie i własnych ograniczeń”, dodajmy: mechanizm naturalny dla człowieka.

Są to niewątpliwie koncepcje stojące w opozycji do tradycyjnego modelu resocjalizacji „eliminującej”, bazującej na założeniach modelu

¹⁵ Przekonania te nie mogą przyjmować bezwarunkowej formuły typu: jestem wartościową jednostką, bo jestem, mogę wszystko osiągnąć, bo mogę; bez uwzględniania kryteriów poczucia własnej wartości czy kontroli, a więc przyjęcia formuły warunkowej, pochodnej doświadczeń z samym sobą: jestem wartościową osobą, bo posiadam określone cechy i działam w określony sposób; mogę osiągnąć określone cele, ponieważ posiadam konkretne cechy, umiejętności, zdolności, kompetencje, które to uprawomocniają.

ryzyka (*risk model*). Promują nowy nurt resocjalizacji pozytywnej, kreatywnej, twórczej, mającej odniesienia do założeń modelu dobrego życia (*good lives model*). Jak wiemy, oba modele w swej istocie odwołują się do odmiennych przesłanek w analizie natury ludzkiego zła, a tym samym inaczej ujmują sposób jego pokonywania: w pierwszym akcentuje się ideę eliminacji, w drugim dominująca jest idea kreacji czy transgresji. W nowszych koncepcjach w model dobrego życia wpisuje się także konieczność uwzględnienia czynników ryzyka zaburzeń, co stanowi przesłankę konstruowania modelu komplementarnego. Jednak w działaniu resocjalizującym nastawienie pozytywne, czyli bazowanie na potencjach ludzkich, jest lub powinno być dominujące. Przypomnę krótko najważniejsze założenia obu modeli¹⁶.

W **modelu ryzyka**, bezpośrednio egzemplifikującym podejście negatywne do natury człowieka, a pośrednio lub wtórnie — do natury świata, wychodzi się z założenia, że konieczne jest wykrywanie czynników ryzyka „ludzkiego zła” i zarządzanie nimi (eliminowanie ich). Nietrudno zauważyć, że pełni to funkcję ochrony społeczności, zagrożonej zachowaniem pozanormatywnym (dewiacyjnym) jednostki. Jednostka — jej cechy i zachowania — jest postrzegana jako realne zagrożenie dla funkcjonowania wspólnoty (społeczeństwa), gdyż dewiacyjne zachowania są traktowane jako szkodliwe dla jej rozwoju. Działania resocjalizacyjne opierają się tu na trzech fundamentalnych i dopełniających się zasadach, odnoszących się do procesu diagnozy oraz działania wynikającego z jej ustaleń:

- a) **zasadzie oceny ryzyka**, co jest przesłanką do dokonywania diagnozy, ustalania jej obszarów i poznawanych właściwości jednostki;
- b) **zasadzie oceny istniejących potrzeb**, co wiąże się z dokonaną diagnozą i określeniem najważniejszych obszarów działania wspierającego rozwój, ewentualnie eliminację stanów niepożądanych;
- c) **zasadzie reaktywności**, co stanowi przesłankę do tworzenia podstaw metodyki działania, adekwatnej do możliwości rozwojowych i cech właściwych jednostce.

Proces resocjalizacji organizuje się zatem w tym modelu z uwzględnieniem przede wszystkim, jeśli nie jedynie, ukierunkowania na reduk-

¹⁶ Szerzej omawiam je w publikacji: Wysocka, 2015, s. 46–59.

cję **czynników ryzyka**¹⁷, co wyznacza **istniejące potrzeby**¹⁸ w zakresie podejmowanego działania eliminującego, a także z uwzględnieniem zasady **poziomu reaktywności**¹⁹, określającej wrażliwość na podejmowane działania resocjalizacyjne (Sz t u k a, 2009, s. 109–131; B i e l, 2010, s. 151; S t a ń d o - K a w e c k a, 2010, s. 108–124; por. W a r d, M a r u n a, 2007). Model ten uznaje się dzisiaj za niewystarczający dla inicjowania i przebiegu procesu wewnętrznej zmiany. Jak wskazują Tony Ward i Claire Stewart (2003, s. 125–143; zob. też Biel, 2010, s. 152), koncentracja na redukowaniu dynamicznych (istotnych) czynników ryzyka jest koniecznym, ale jednocześnie zawodnym i niewystarczającym warunkiem skuteczności podejmowanych interwencji psychokorekcyjnych. Owa nieskuteczność stanowi wynik jednostronności podejmowanego działania, ukierunkowanego na eliminację negatywnych przejawów zachowań i czynników je wywołujących. Ograniczony jest przy tym zakres działania — w działaniach nie „uczestniczą” czynniki chroniące, czyli nie wspiera się tu rozwoju czynników konstruktywnych. Podejście to

¹⁷ Przypomnieć warto, że wśród czynników ryzyka wyróżnia się: (1) czynniki dyspozycyjne (na przykład osobowość antyspołeczna, zmienne kognitywne i demograficzne); (2) czynniki związane z historią życia (na przykład uprzednie zachowania pozanormatywne i przestępcze, wcześniejsze oddziaływania resocjalizacyjne); (3) czynniki związane z przemocą, powiązania przestępcze i brak pozytywnego wsparcia społecznego; oraz (4) czynniki kliniczne, na przykład zaburzenia psychiczne, uzależnienia.

¹⁸ Potrzeby rozumiane są jako osobiste braki, które mają charakter: (1) kryminogenne (na przykład nastawienia proprzestępcze, destruktywne strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, uzależnienia, utrwalona i dyspozycyjna agresja/agresywność i wrogość, funkcjonowanie w środowisku przestępczym); lub (2) niekryminogenne (na przykład problemy z poczuciem własnej wartości — zaniżona lub zawyżona samoocena, problemy psychiczne — depresja i inne).

¹⁹ Zasada reaktywności odnosi się do sposobu reagowania jednostki na oddziaływania resocjalizacyjne. Reakcja taka zależy między innymi od charakterystyki psychologicznej danego człowieka związanej z jego możliwościami i zdolnościami percepcyjno-intelektualnymi, które współdeterminują poziom motywacji do zmiany. Można wyróżnić: (1) reaktywność ogólną, związaną z poziomem (jakością) podejmowanych działań adekwatnych lub nieadekwatnych do zdolności uczenia się jednostki; (2) reaktywność specyficzną, powiązaną z indywidualnymi cechami i właściwościami jednostki, które warunkują poziom zaangażowania w proces zmiany (na przykład poziom motywacji, posiadane umiejętności interpersonalne, doświadczane lęki i wewnętrzne niepokoje).

ma charakter działania wychowawczego opartego na autorytarnej relacji wychowawczej, która nie może mieć znaczenia dla procesu wewnętrznej przemiany. Nie uwzględnia zasady podmiotowości jednostki stojącej się/dokonującej w sobie zmian, która to zasada właściwa jest podejściu humanistycznemu, pozytywnemu (psychologia pozytywna, transgresyjna, koncepcja salutogenezy i *resilience*). Wszystko to powoduje ograniczenie kształtowania się wewnętrznej motywacji jednostki do zmiany, nie dając zarazem podstaw do zidentyfikowania przez tę jednostkę pozytywnych przesłanek uprawomocniających wycofanie się działalności destruktywnej. Niedoceniając korekcyjnego znaczenia relacji wychowawczej i czynników kontekstualnych dla procesu zmiany, takich jak poczucie własnej wartości, poczucie sprawczości i zdolności do wewnętrznej kontroli zachowań, również ogranicza zakres i jednocześnie siłę oddziaływań. Nie wspiera procesu zmiany także uniwersalizowanie sposobu działania w odniesieniu do wszystkich kategorii jednostek niedostosowanych społecznie, bez uwzględnienia ich specyficznych potrzeb i wartości przez te jednostki uznawanych, a nawet nierzadko specyficznych dla ich sytuacji życiowej czynników środowiskowych i kontekstualnych (Ward, Maruna, 2007, s. 22–23; por. Biel, 2010, s. 152–153). Model ten egzemplifikuje założenia scharakteryzowanego wcześniej moralnego modelu pomocy, w którym zakłada się wysoką odpowiedzialność jednostki zaburzonej za problem, którego ona doświadcza (trudności przystosowawcze, zaburzone zachowania), a jednocześnie obarcza się jednostkę moralną odpowiedzialnością za jego rozwiązanie (radzenie sobie). Niewątpliwie wyznacza negatywne podejście do natury człowieka i procesu jego zmiany (rozwoju), a także sprzyja formowaniu się przedmiotowej lub permissywnej relacji wychowawczej.

W podsumowaniu opisu modelu ryzyka warto zaznaczyć, że wykorzystywanie założeń tego modelu, wpisującego się w filozofię „negatywnego” działania resocjalizującego zarówno w obszarze diagnozy, jak i psychokorekcji, bezpośrednio wyznacza nieskuteczność tego modelu lub jego skuteczność ograniczoną, ponieważ:

a) zawęża perspektywę i zakres dokonującej się zmiany, ze względu na realizowanie jej wizji narzuconej z zewnątrz, bez uwzględnienia osobistych potencjałów, które powinny być wykorzystywane w procesie wewnętrznej przemiany jednostki;

b) ogranicza lub nawet eliminuje motywację do dokonywania zmiany, odwołując się jedynie do motywacji zewnętrznej, która nie ma mocy sprawczej trwałej transformacji osobowości dewiantywnej w niedewiantywną;

c) nie uwzględnia znaczenia służących zmianie czynników relacyjnych, co ogranicza potencjalne mechanizmy zmian;

d) nie uwzględnia czynników kontekstualnych, współwyznaczających proces zmiany, ale zwykle pierwotnych i zasadniczych dla realizacji celów oddziaływań resocjalizujących (zawężenie celów resocjalizacji do eliminacji zaburzonych zachowań i czynników bezpośrednio kryminogennych).

Model dobrego życia odwołuje się do filozofii działania opartej na założeniach dotyczących natury człowieka, czynników zaburzeń jego rozwoju oraz procesu „stawiania się”, zmiany lub modyfikacji zaburzonych zachowań; założenia te są kontrastowo odmienne od założeń modelu ryzyka. Wyjściowo można uznać, że model ten stanowi podstawę teoretyczną i odzwierciedla najważniejsze założenia resocjalizacji twórczej (Konopczyński, 2014b, s. 13–28; por. Konopczyński, 1996, 2006a, 2006b, 2007, 2014a), odwołującej się do mechanizmów zmiany opartej na potencjałach jednostki. Model dobrego życia bazuje na odkrywaniu i wzmacnianiu pozytywnych cech jednostki niedostosowanej społecznie, a także środowiska jej życia, co jest zgodne z założeniami przywołanych wcześniej podejść do człowieka: nurtu pozytywnego, transgresyjnego, koncepcji salutogenezy i zjawiska *resilience*. Podstawowe założenie modelu dobrego życia wiąże się z koniecznością identyfikacji osobistych preferencji i wartości jednostki niedostosowanej społecznie, będących zawsze pochodną jej potencjałów twórczych. Zidentyfikowane potencjały wykorzystywane są następnie w projektowaniu działań resocjalizacyjnych, których istotę stanowi zmiana destruktywnych form realizacji osobiste ważnych celów i wartości w formy konstruktywne; zmiana powoduje, że formy destruktywne przestają być funkcjonalne. Tego typu podejście uwzględnia bezpośrednio osobistą motywację jednostki do zmiany, wynikającą z posiadanych przez nią potencjałów oraz naturalnego dla każdego człowieka dążenia do ich rozwijania i realizacji. Można także odnieść to podejście do scharakteryzowanego wcześniej kompensacyjnego modelu pomocy, gdyż wskazuje się tu wagę wyposażenia jednostki z problemami przystosowawczymi w odpowiednie kompetencje i moż-

liwości potrzebne do realizacji osobistych planów opartych na zdefiniowanych i znaczących wartościach uznawanych przez tę jednostkę. Warunkiem koniecznym procesu zmiany jest zatem dostarczanie jednostce nieprzystosowanej społecznie tych kompetencji i możliwości, których ta nie posiada ze względu na deficytowe warunki własnego życia (brak czynników stymulujących jej prawidłowy rozwój). W modelu tym w pewnym sensie „odwrócony” zostaje sposób myślenia o naturze procesu resocjalizacji. Odchodzi się tu bowiem od dominującej w modelu ryzyka perspektywy redukcji dynamicznych, pierwotnych i znaczących czynników ryzyka rozwojowego (eliminowanie deficytów), natomiast koncentruje się na wzmacnianiu odkrywanych potencjałów i wartości dla jednostki znaczących, traktowanych jako pochodne jej potencjałów twórczych. Proces resocjalizacji stanowi więc w swej istocie wspomaganie rozwoju jednostki z problemami przystosowawczymi, realizowane poprzez osiąganie znaczących dla niej wartości, ale z wykorzystaniem metod i środków akceptowanych społecznie. Eliminuje to w sposób naturalny, można rzec: niejako automatyczny, potrzebę i warunkowaną sytuacją życiową konieczność wyboru zachowań pozanormatywnych czy przestępczych jako jedynych dostępnych dla jednostki, które pełnią w jej przypadku funkcje radzenia sobie z barierami i ograniczeniami uniemożliwiającymi zaspokajanie jej naturalnych rozwojowo potrzeb.

Należy też podkreślić, że w modelu dobrego życia inaczej niż w modelu ryzyka postrzega się również istotę dokonującej się zmiany: chodzi bowiem nie tyle o eliminację zaburzeń i czynników je wyzwalających, ile o całościową rekonstrukcję „ja”, której podstawą jest uzasadnione i uprawnione poczucie własnej wartości, wynikające ze świadomości tego, kim się jest (tożsamość), w jaki sposób się działa (kontrola) oraz co z tego wynika dla jednostki zmieniającej się (skuteczność). Bezsprzecznie wpisuje się to bezpośrednio w założenia resocjalizacji pozytywnej, w tym twórczej. Nie budzi wątpliwości fakt, że całościowa rekonstrukcja „ja” jest możliwa jedynie wówczas, gdy jednostka odkrywa swoje potencjały, pozwalające jej określić, kim jest i co jest dla niej ważne, a także na ile jest w stanie realizować to, co przedstawia dla niej wartość.

Proces resocjalizacji w modelu dobrego życia polega więc na kompensacji indywidualnych i społeczno-kulturowych blokad rozwoju jednostki niedostosowanej społecznie (model kompensacyjny pomocy w roz-

woju), co wiąże się z uczeniem się konstruktywnych (a więc społecznie akceptowanych) form realizowania odkrytych własnych potencjałów i wykorzystaniem potencjału twórczego w procesie zmiany.

Podejście pozytywne w resocjalizacji abstrahuje od dotychczas dominujących w niej koncepcji człowieka reaktywnego (behawioryzm) i niedoskonałego, zaburzonego (psychoanaliza), egzemplifikujących wprost podejście negatywne (patogenetyczne), jest przynajmniej w teorii coraz częściej podkreślane jako przesłanka skutecznych oddziaływań resocjalizujących. Współcześnie odnosi się głównie do koncepcji fenomenologicznych i poznawczych, w których akcentuje się samoświadomość i samodzielność jednostki w procesie jej stawania się, oraz koncepcji psychotransgresyjnych (Kozielecki, 1987, 1997, 2001, 2007; por. Bartosz, Keplinger, Straś-Romanowska, red., 2011; Szmidt, 2014), w których idzie się o krok dalej i formułuje wizję człowieka sprawczego, przekształcającego, tworzącego samego siebie (proces samodoskonalenia) i otaczający świat, dążąc do skonstruowania go w nowej, lepszej wersji (nie tylko dla siebie, lecz także z pobudek nieegocentrycznych, prospołecznych — allocentrycznych i socjocentrycznych, czy nawet altruistycznych²⁰). Wszystkie koncepcje w swych założeniach rozwijające pozytywną wizję człowieka powinny znaleźć znacznie większe niż dotychczas zastosowanie, szczególnie wizja człowieka transgresyjnego, pozytywnie lub metafizycznie zbuntowanego (Camus, 2002), a przy tym sprawczego. Zmiana taka jest możliwa, co znajduje odzwierciedlenie w „raczkującej” na razie koncepcji autoresocjalizacji (Fidels, 2012, s. 169—178). Proces autoresocjalizacji nie może zostać zainicjowany ani też być skutecznie realizowany bez diagnozy osobistych potencjałów, świadomie urzeczywistnianych i urzeczywistniających wartości uzna-

²⁰ W literaturze przedmiotu — głównie psychologicznej, ale i socjologicznej — różnicuje się (1) działania na rzecz innych ludzi i świata (czyli tzw. obiektów poza-ją), a tu wyróżnia często zachowania prospołeczne o różnym zasięgu, których celem jest dobro tzw. wspólne (jednostki i „obiektów poza-ją”), oraz (2) zachowania/działania altruistyczne, których celem jest dobro głównie lub jedynie innych ludzi lub świata, bez uwzględniania interesu własnego lub nawet z jego pominięciem czy poświęceniem. Działania prospołeczne mają dwie formy: mogą być ukierunkowane bezpośrednio na innych, bliskich w sieci społecznych powiązań (działania allocentryczne, o ograniczonym zasięgu społecznym) lub mieć zasięg ogólnospołeczny (działania socjocentryczne).

wane przez jednostkę z problemami przystosowawczymi, czemu funkcjonalnie autoresocjalizacja jest podporządkowana.

Autoresocjalizacja, jako pochodna samowychowania, samokształcenia, autoedukacji czy autokreacji²¹, powinna być rozumiana szeroko — jako proces rozwoju osoby (jej osobowości), zgodny z jej osobistą motywacją (wewnętrzną, autoteliczną), obejmujący wszystkie sfery funkcjonowania jednostki i całą jej osobowość rozumianą jako złożony i wewnętrznie zintegrowany system regulacji stosunków jednostki ze światem. Proces ten powinien być w pełni podmiotowy, inicjowany własnymi wyborami jednostki, ukierunkowany na pokonywanie własnych ograniczeń i związany z motywowanym wewnętrznie dążeniem do zmiany własnego zachowania, ale też zorientowany na realizację własnych celów (wartości) w sposób konstruktywny, czyli społecznie akceptowany lub cenny, co wiąże się z przekonaniem jednostki o słuszności dokonanego wyboru.

Psychotransgresjonizm, w którym proponuje się pozytywną wizję człowieka, odnosi ją głównie do jego działań sprawczych, ale ukierunkowanych dwutorowo: na rozwój wewnętrzny („ja”) i zewnętrzny (świat). Człowiek jako jednostka obdarzona wolnością wyboru posiada zdolność określania własnych celów i intencji, których realizacja może lub powinna prowadzić do przekraczania dotychczasowych granic własnych osiągnięć i możliwości — jest jednostką twórczą, zdolną do wzbogacania siebie (własnej osobowości) i kultury, dążącą różnymi drogami do samo-realizacji: poprzez transgresje osobiste, prywatne (wszyscy) lub publiczne, historyczne (niektórzy).

Transgresja dokonująca się przez akty twórcze może odnosić się do różnych sfer życia człowieka (Kozielecki, 2001, s. 123—136):

a) materialnej, obejmującej rzeczy i zjawiska otaczające człowieka, czyli jego środowisko życia, w kontekście kształtowania warunków własnego rozwoju;

b) poznawczej, obejmującej zmianę sposobu myślenia (pokonanie stereotypów, uprzedzeń, otwartość poznawcza), dokonywanie odkryć i wynalazków oraz wzbogacanie różnych dziedzin wiedzy;

²¹ Nie definiuję w tym miejscu przytoczonych pojęć. Zainteresowanych nimi odsyłam do publikacji Bogusława Śliwerskiego (2012, s. 257—284), w której czytelnik znajdzie rozwinięcie tych i innych pojęć.

c) społecznej, obejmującej próby restrukturyzacji świata społecznego poprzez reformowanie jego instytucji i systemów organizacji życia społeczno-politycznego;

d) wewnętrznej, najważniejszej dla resocjalizacji (lub autoresocjalizacji), ale i najtrudniejszej, obejmującej świadome i refleksyjne przekształcanie siebie, kontrolę własnego rozwoju, która warunkuje możliwość zainicjowania zmian w trzech pozostałych sferach życia człowieka.

W takim ujęciu transgresja warunkowana jest i realizuje się przez akty twórcze, stąd zarówno diagnoza, jak i działanie ukierunkowane na rozwijanie osobowości twórczej i myślenia twórczego stają się koniecznością w obszarze resocjalizacji. Wewnętrzną przemianę jednostki niedostosowanej społecznie można więc traktować jako transgresję osobistą, prywatną, której dokonanie się decyduje o skuteczności procesu resocjalizacji.

Józef Koziński opisuje trzy główne wizje, które można wywieść z różnych koncepcji człowieka, zorientowanych jednak humanistycznie i odnoszonych bezpośrednio do koncepcji poznawczych. Są to wizje: człowieka hubrystycznego, skoncentrowanego na ochronie i realizowaniu potrzeby własnej wartości (psychologia humanistyczna), człowieka samowiednego (psychologia poznawcza) oraz człowieka transgresyjnego (psychologia transgresyjna).

Koncepcja człowieka transgresyjnego integruje wszystkie wyróżnione przez Kozińskiego wizje i wpisuje się bezpośrednio w pozytywny model resocjalizacji, resocjalizacji twórczej oraz podporządkowanej im diagnozy pozytywnej. Czyni z jednostki byt osobowy, traktowany nie tylko jako produkt przekazu genetycznego i kulturowego; uznaje, że człowiek to również byt aktywny, i czyni jednostkę sprawcą siebie i kreatorem własnej biografii, a także sprawcą mającym wpływ na kształt świata (Koziński, 1997). Działania człowieka transgresyjnego skierowane są na świat zewnętrzny i/lub na własne „ja”, zwykle jednak najpierw na jednostkę, a później na świat. Oznacza to, że transgresje te mają zarówno wymiar psychologiczny (prywatny) — służą wówczas rozwojowi siebie i świata w obszarze życia danej jednostki lub małej grupy — jak i wymiar historyczny (publiczny) — gdy służą rozwojowi globalnej społeczności. To, co jest w tej koncepcji optymistyczne, to fakt, że transgresje nie mają charakteru czynności zarezerwowanych

jedynie dla wyjątkowych ludzi (elit, geniuszy), ale są, a przynajmniej powinny być, również udziałem „zwykłych” ludzi (transgresje prywatne). Trzeba jednak dodać, że transgresje są dostępne jedynie dla tych, którzy osiągnęli pułap samoświadomości motywujący ich do przekraczania siebie. Transgresje publiczne, związane z przekraczaniem granic, których nikt do tej pory nie przekroczył, zarezerwowane są wszelako zwykle dla ludzi w różnych sferach wyjątkowych, choć wiążą się z różnymi potencjałami/zasobami: nie tylko intelektualnym, lecz także charakterologicznym (potencjał charakterologiczny mają na przykład wielcy „społecznicy”). Nie oznacza to wcale ograniczenia w zakresie możliwości dokonywania transgresji publicznych w rozwoju przez osoby z problemami przystosowawczymi (zwykle wielcy twórcy byli nonkonformiści, traktowani jako dewianci, co prawda zwykle pozytywni). Jednak by transgresje publiczne stały się możliwe, jednostka musi dokonać wysiłku wewnętrznej przemiany.

Te dwie formy działań: transgresje publiczne i transgresje prywatne, mają swoją specyfikę, krótko wskazaną wcześniej. Transgresje publiczne są ukierunkowane na otaczający świat, główną rolę odgrywają w nich akty transgresyjne związane z przekraczaniem dotychczasowych granic osiągnięć i doświadczeń, polegające na wyjściu poza swoje *ego* (odkrycia, wynalazki, dzieła sztuki). Transgresje prywatne jako działania ukierunkowane na „ja” mają złożony charakter. Z jednej strony ich celem jest samopoznanie jednostki, co wiąże się ze zdobyciem koniecznej wiedzy o własnych walorach (zaletach) i deficytach (wadach); służyć temu ma proces diagnozy. Z drugiej strony celem transgresji prywatnych są działania mające charakter sprawczy, czyli wiążące się z procesem zmiany człowieka i jednocześnie świata (zmiana wewnętrzna służy bezpośrednio lub pośrednio zmianom dokonywanym w świecie, w kierunku rozwoju i optymalizującej modyfikacji).

Człowiek transgresyjny musi być również „samowiedny”. Jest to warunek konieczny oraz bezpośrednie źródło motywacji i ukierunkowania samorozwoju i samodoskonalenia, a więc tworzenia swojej osobowości wedle własnego projektu, z uwzględnieniem procesu redukcji odkrytych w sobie deficytów i wzmacniania odkrytych walorów (Kozielecki, 1999, s. 124–125). Owa samoświadomość, ale również wynikające z niej działania służące wewnętrznej zmianie jednostki stanowią

podstawę zmiany świata (dopiero udoskonalone „ja” może doskonalić świat). Twórcze akty kreacji, w formie transgresji zarówno prywatnych, jak i publicznych, możliwe są zatem zawsze na podstawie samowiedzy o różnych stanach „ja” (Markus, Nurius, 1986, s. 954—969; por. Cross, Markus, 1991, s. 230—255). Można założyć, że najpierw jednostka musi poznać **„ja” możliwe**, co wiąże się z diagnozą drzemających w człowieku potencjałów (*jaki mogę być*), następnie musi porównać je z **„ja” aktualnym, realnym**, co wyznacza konieczność dokonania diagnozy (i autodiagnozy) obecnego stanu rozwoju (*jaki jestem*) w celu podjęcia działań w kierunku zmiany tego, co w człowieku potencjalne, w to, co może stać się realne (samorealizacja). W procesie tym trzeba uwzględnić wewnętrzną motywację jednostki do zmiany, ta zaś umożliwia dokonanie diagnozy motywacji do stania się jednostką potencjalną, którą egzemplifikuje **„ja” idealne**.

Transgresyjność w ujęciu Józefa Kozielskiego, a także styl życia produktywnego w ujęciu Ericha Fromma (2000, s. 73—92; por. Fromm, 2015, 2017), stanowią egzemplifikacje procesu stawania się dojrzałą osobowością. Proces ten — zdaniem psychologów humanistycznych — ma charakter spontaniczny i twórczy, natomiast według psychologów poznawczych i transgresyjnych — jest procesem twórczym, ale intencjonalnym. Zawsze jednak wiąże się z samoświadomością jednostki i poszukiwaniem przez nią więzi z innymi nasyconych głębokimi emocjami, a przy tym z dążeniem do samorealizacji przez akty transgresyjne.

Transgresje jako akty i prospołeczne nastawienie transgresyjne jako postawy wyzwalające działanie twórcze są swoistą koniecznością w życiu jednostek i funkcjonowaniu społeczeństw: warunkują zarówno ich rozwój, jak i radzenie sobie z szybko następującymi zmianami we współczesnym świecie. Transgresję można zatem traktować jako wyznacznik i jednocześnie warunek radzenia sobie człowieka ze zmiennością i z nieprzewidywalnością świata czy jako swoistą ochronę przed różnymi zaburzeniami rozwojowymi i społecznymi. Przypomnijmy jednak, że transgresje, wykraczające poza naturalną rozwojowo potrzebę ekspansji, w czasach współczesnych przyjmują formę ekspansji dominatywnej i ponadfunkcjonalnej, są lub mogą być źródłem destrukcji lub autodestrukcji. Mają wówczas charakter antyspołeczny — dominuje w nich wyraźnie pierwiastek egocentryzmu i instrumentalizmu (Tański, 2013,

s. 51—55). Mówimy wówczas o transgresjach destruktywnych i wtórnie autodestruktywnych, których przykłady w życiu każdego społeczeństwa można mnożyć (Kozielecki, 2004). Nie o rozwój takich transgresji chodzi w naukach o wychowaniu. Niewątpliwie transgresje destruktywne i autodestruktywne świadczą o kryzysie i nieskuteczności wychowania, zwykle są też, choć w sposób „przymusowy”, udziałem jednostek niedostosowanych społecznie.

W ludzkiej biografii, jako ciągu działań poznawczych służących konstruowaniu wizji siebie i świata, zachowania człowieka pełnią dwie podstawowe funkcje, wzajemnie się uzupełniające: adaptacyjną (ochronną) i transgresyjną (twórczą). Obie formy zachowań (adaptacyjne i transgresyjne) są konieczne dla prawidłowego rozwoju człowieka.

Działania adaptacyjne pełnią funkcję ochronną, mają charakter codzienny, powszechny, nawykowy, rutynowy, cykliczny i konieczny; wykonywane są w dobrze zorganizowanej i zamkniętej przestrzeni, w dotychczas wytyczonych granicach; służą zaspokojeniu podstawowych potrzeb ludzkich. Celem działań adaptacyjnych jest utrzymanie *status quo* świata, kultury i własnej osoby.

Działania transgresyjne wiążą się z celowym i ze świadomym przekraczaniem dotychczasowych granic kultury materialnej, symbolicznej i społecznej, czyli są czynami pozwalającymi przekształcać rzeczywistość i wychodzić poza to, kim człowiek jest, co aktualnie posiada; to akty twórcze i innowacyjne. Działania te służą zaspokajaniu potrzeb wyższego rzędu, samorealizacyjnych, ale również pozwalają przekształcać rzeczywistość, co zwiększa szansę przetrwania i rozwoju świata, a wraz z nim człowieka (por. Kozielecki, 2004; Ślaski, 2010, 2012).

Realizacja „pełnego człowieka”, czyli sprawczego i samowiednego, a przy tym motywowanego prospołecznie, a w aspekcie indywidualnego funkcjonowania — skutecznie radzącego sobie z własnymi problemami i problemami świata, wiąże się z koniecznością podejmowania działań zarówno adaptacyjnych, jak i twórczych. Oznacza to, że człowiek transgresyjny ma naturę złożoną, a jego życie i rozwój wyznaczone są przez obie tendencje, bo człowiek, chcąc przetrwać i rozwijać się, musi zarówno „brać od świata”, jak i „dawać coś z siebie światu”. Tendencje te różnicuje jednak funkcja, jaką pełnią one w ludzkim życiu i działaniach kreacyjnych człowieka — działania adaptacyjne stanowią swoisty,

choć niewystarczający, środek realizacji celu, jakim jest osiągnięcie przez jednostkę dojrzałej orientacji transgresyjnej.

Transgresyjność — analizowana w kontekście edukacji, czy też resocjalizacji (autoresocjalizacji) — jest nie tylko wskazaniem dla człowieka, lecz także niezbywalną koniecznością. Określa nadrzędny cel wychowania i jednocześnie resocjalizacji, które w ujęciu pozytywnym można traktować jako tożsame. Celem tym jest wspieranie wewnętrznej przemiany człowieka, wyzwania w nim sprawczości, twórczości i dobrze rozumianej ekspansywności, kształtowanie człowieka zdolnego do rozwiązywania problemów transgresyjnych najpierw we własnym życiu (transgresje psychologiczne, prywatne), a później w życiu całego społeczeństwa (transgresje historyczne, publiczne). W odniesieniu do jednostek niedostosowanych społecznie można mówić zarówno o konieczności restrukturyzacji ich przekonań dotyczących własnej osoby („ja” pozytywne *vs.* negatywne), własnych doświadczeń życiowych („moje życie” pozytywne *vs.* negatywne), determinujących przekonania o możliwości działania w świecie („ja” skuteczne *vs.* bezradne), jak i o tworzeniu przez te jednostki konkretnych warunków ich własnego życia (własnymi siłami, czyli aktami kreacji).

Transgresyjność i wpisana w nią sprawczość człowieka jest warunkiem koniecznym rozwoju człowieka i świata, w którym ów człowiek żyje, a jednocześnie warunkiem tworzenia świata bezpiecznego dla ludzkiego rozwoju. Można się tu odwołać do swoistego, zapożyczonego od Alberta Einsteina argumentu, który wszedł do myślenia potoczne-
go (i dlatego przywołuję słowa z pamięci): „Świat jest niebezpiecznym miejscem do życia nie dlatego, że ludzie są źli, ale z powodu ludzi, którzy nic z tym nie robią”²². A ludzie, którzy nic z tym nie robią, to tacy, którzy nie mają motywacji do doskonalenia się (nie chcą się doskonalic) i tym samym do doskonalenia świata, w którym żyją, nie podejmują więc ani transgresji osobistych, ani publicznych. Moralną doskonałość

²² W Internecie można znaleźć różne wersje cytatów przypisywanych Albertowi Einsteinowi, na przykład: (1) „Świat jest w większym niebezpieczeństwie ze strony tych, którzy tolerują lub wspierają zło, niż ze strony tych, którzy rzeczywiście je popełniają”; (2) „Świat to miejsce niebezpieczne do życia nie dlatego, że ludzie są źli, ale dlatego, że istnieją ludzie, którzy nic z tym nie robią”. <https://pieknoumyslu.com/albert-einstein-ciekawe-cytaty> [dostęp: 14.07.2018].

i sprawczość nieegocentryczną właściwą człowiekowi transgresyjnemu niewątpliwie zastępuje dzisiaj powszechne dążenie do sukcesu. Sukces ten wyraża się — co podsyca ideologia konsumpcjonizmu — głównie materialnie, choć nie tylko. Dążenie do sukcesu, niezależnie od jego formy, włącza powszechne tendencje rywalizacyjne w społeczeństwie, współcześnie więc idea transgresji realizacyjnie nosi znamiona prostej i nieuprawnionej ekspansywności, w której nie ma miejsca na działania prospołeczne. Dominuje wizja człowieka hubrystycznego, który w swym rozwoju „zatrzymał” się na etapie egocentryzmu. Trudno w takich warunkach dokonywać, a nawet wymagać restrukturyzacji przekonań egocentrycznych, charakteryzujących niedojrzałą, zaburzoną, nieprzystosowaną społecznie osobowość, przypisywaną jednostkom niedostosowanym społecznie. Nasze działania resocjalizujące zatem są nie tylko nieskuteczne; można również domniemywać, że to nasze działania — warunkowane ideologią sukcesu i doświadczania przyjemności (hedonizm) — czynią świat takim, w którym dobrą strategią działania jest instrumentalne eksploatowanie zasobów innych ludzi ich kosztem. Resocjalizacja jest więc trudna z powodów teoretycznych czy metodycznych, ale głównie społecznych i kulturowych. Nie oznacza to jednak, że pedagog i pedagog resocjalizacyjny mają prawo i mogą przestać działać.

1.4. Podsumowanie

Przedstawiona rekapitulacja i rozwinięcie wybranych założeń teoretycznych diagnozy, z próbą jedynie migawkowego określenia barier skutecznego działania pedagoga resocjalizującego (zawartych w mojej wcześniejszej monografii z zakresu diagnozy pozytywnej w resocjalizacji — Wysocka, 2015), stanowi podstawę do przedstawienia — także w zarysie — możliwego do wykorzystania w działalności praktycznej warsztatu diagnostycznego pedagoga resocjalizacyjnego. Rozdział poświęcony zostanie narzędziom diagnostycznym, pozwalającym dokonać trafnego i rzetelnego pomiaru różnych cech i właściwości jednostki (ważnych z perspektywy diagnozy niedostosowania społecznego) w ujęciu komplementarnym, ale z uwzględnieniem przede wszystkim identyfikacji tych potencjałów i zasobów jednostek niedostosowanych

społecznie, które ważne są dla procesu zmiany. Nauki społeczne — czerpiące, szczególnie w obszarze diagnozy, z metodologii poznania i działania oraz nauk przyrodniczo-medycznych — zatrzymały się w swym rozwoju nieco zbyt długo na podejściu patogenetycznym, które z kolei wyznacza podejście symptomatologiczne w diagnozie (identyfikacja objawów zaburzeń), natomiast podejście restrykcyjno-eliminujące i — ogólniej — autorytarne — w działaniu postdiagnostycznym (eliminacja zagrażających społeczeństwu objawów zaburzeń). Czas chyba najwyższy na zmianę orientacji. Nie unikniemy wprawdzie patogenезы, możemy jednak skorzystać na zmianie, jeśli podejście salutogenetyczne (twórcze, pozytywne) okaże się choćby tylko trochę bardziej skuteczne w resocjalizacji niż podejścia współcześnie stosowane.

Rozdział 2

Wybrane narzędzia do diagnozy realizowanej na potrzeby resocjalizacji – – ujęcie pozytywne



„Jeśli psychiatra nie zadowala się tylko naklejeniem etykiety diagnostycznej, a stawia sobie ambitny cel poznania drugiego człowieka..., wówczas z góry musi przyznać się do klęski. Cel bowiem mieści się w nieskończoności... Można użyć porównania, że jest to pogoń za słońcem tonącym w morzu; wydaje się, że wystarczy przepłynąć kilka kilometrów, by dotknąć złocistej tarczy.”

Jeśli psychiatra nie zadowala się tylko naklejeniem etykiety diagnostycznej, a stawia sobie ambitny cel poznania drugiego człowieka... wówczas z góry musi przyznać się do klęski. Cel bowiem mieści się w nieskończoności... Można użyć porównania, że jest to pogoń za słońcem tonącym w morzu; wydaje się, że wystarczy przepłynąć kilka kilometrów, by dotknąć złocistej tarczy.

(Kępiński, 1989, s. 7)

2.1. Wprowadzenie — założenia przyjętego modelu diagnozy pozytywnej

Zaproponowany model poznania opracowany na potrzeby resocjalizacji z oczywistych powodów nie może odnosić się jedynie do diagnozy pozytywnej (każdy z nas jest w jakimś zakresie „deficytowy”) — wiąże się z przyjęciem założenia o jej komplementarności, z dominacją podejścia pozytywnego. Priorytetowe znaczenie ma bowiem odkrywanie potencjałów jednostki niedostosowanej społecznie, które powinno służyć wykorzystaniu zidentyfikowanych zasobów w projektowaniu procesu zmiany, ta natomiast generalnie powinna być adekwatna do cech jednostki i jej właściwości: jej mocnych i słabych stron. Jako podstawowe dla proponowanego warsztatu diagnostycznego przyjmuje się założenia psychologii pozytywnej i poznawczej (narzędzia testowe bazują na postrzeganiu siebie, zakłada się priorytetowe znaczenie obrazu siebie w świecie dla funkcjonowania i rozwoju jednostki). Konstruowany model diagnozy i wybrane narzędzia diagnostyczne odnoszą się do diagnozy osobniczej, indywidualnej, ze względu na fakt, iż to, jak jednostka

postrzega siebie oraz świat, jest czynnikiem sprawczym jej „stawiania się”/rozwoju, zachowania i zaburzeń w zachowaniu. W proponowanym modelu nie uwzględniono bezpośrednio diagnozy społecznej i środowiskowej (diagnoza w ujęciu obiektywnym), jednak narzędzia diagnostyczne stanowić mogą podstawę wnioskowania o subiektywnie postrzeganej jakości własnego życia jednostki, a niektóre o sposobie spostrzegania środowiska życia, głównie społecznego (diagnoza w ujęciu subiektywnym).

Proces diagnozy i diagnozowanie, szczególnie w działalności praktycznej, to zbiór specyficznych czynności, które wymagają od refleksyjnego diagnosty specjalnych — ogólnych i specjalistycznych — zdolności i kompetencji, określających jego profesjonalizm. Robert A. Roe (2002, s. 195) uważa, że wśród tych kompetencji należy wyróżnić:

a) kompetencje podstawowe, na które składają się posiadana wiedza i umiejętności oraz wartości, jakimi diagnosta kieruje się podczas procesu poznawania; oraz

b) kompetencje pochodne, które obejmują zdolności i osobowość diagnosty.

Kompetencje te łącznie warunkują jakość przebiegu procesu diagnostycznego i jego rezultaty. Ponadto trzeba mieć na uwadze, że prawidłowo przygotowana diagnoza, szczególnie w dyscyplinach o nachyleniu praktycznym, obejmuje nie tylko konkluzje opisowo-wyjaśniające, lecz także konkluzje oceniające. Stąd konieczność dokonywania pomiaru różnych zmiennych charakteryzujących jednostkę, jej społeczny świat i środowisko życia.

O złożoności roli diagnosty decyduje także to, iż działa on bezpośrednio lub pośrednio jako element systemu kontroli społecznej nad zachowaniami indywidualnymi i zbiorowymi, co wynika z dokonywanych przez diagnostę ocen stanowiących podstawę interwencji psychopedagogicznych. Dlatego też działania diagnosty podlegają określonym normom i kodeksom etycznym, są podporządkowane kryteriom oceny dokonywanej pod kątem zasadności, prawomocności, a także wiarygodności. Ponadto działania diagnosty mają charakter normotwórczy, ponieważ diagnosta orzeka o swoistym statusie ocenianej rzeczywistości: o tym, „co jest dobre, a co złe, co prawidłowe, a co nieprawidłowe”, co stanowi zasób, a co deficyt badanej osoby i jej środowiska życia. Diagno-

za musi zatem spełnić niezwykle wysokie wymagania związane z rzetelnością, wiarygodnością i prawidłowością prowadzonych przez diagnostę ocen, co niewątpliwie wiąże się z koniecznością posiadania przez niego odpowiednich kompetencji.

Warsztat diagnostyczny (głównie psychologa, ale także pedagoga) rozwija się w ostatnich dekadach bardzo intensywnie (zob. Nikitowicz, Sawicki, Bajkowski, red., 2003; Wysocka, 2013). Opracowano wiele nowych propozycji narzędzi diagnostycznych, o zróżnicowanej wartości ocenianej z perspektywy ich „dobroci”, czyli trafności i rzetelności oraz innych właściwości psychometrycznych (Hornowska, 2006, s. 7–10). Można jednak dostrzec, że większość zasobów w obszarze diagnozy psychopedagogicznej dotyczy narzędzi tzw. niespecyficznych dla pedagogiki resocjalizacyjnej, a więc koncentrujących się głównie na cechach tzw. kontekstualnych dla niedostosowania społecznego (diagnoza pozytywna i negatywna). W mniejszym stopniu rozwija się specyficzny dla resocjalizacji warsztat diagnostyczny obejmujący tzw. narzędzia specyficzne, rozumiane tu jako służące do oceny przejawów niedostosowania społecznego i incydentalnie czynników je determinujących (diagnoza negatywna). Można zaryzykować twierdzenie, że w najmniejszym stopniu dostępne są dla pedagoga resocjalizującego narzędzia do oceny cech kontekstualnych dla społecznego niedostosowania, pozwalające dokonać rozpoznania w kierunku zasobów i potencjałów jednostki niedostosowanej społecznie. Wartość diagnostyczna tego typu narzędzi zależy w dużym stopniu od świadomości i wiedzy pedagoga, czyli uznawanej przez niego filozofii działania (restrykcyjno-eliminującej, negatywnej *vs.* kreatywnej, pozytywnej). Narzędzia niespecyficzne bowiem nie odnoszą się bezpośrednio do deficytów przystosowawczych jednostki, ale służą ocenie cech kontekstualnych, powinny więc być ukierunkowane głównie na identyfikację zasobów i potencjałów jednostki możliwych do wykorzystania w projektowaniu postdiagnostycznym, czyli w działaniach służących kreatywnej (pozytywnej) zmianie (restrukturyzacji osobowości jednostki niedostosowanej społecznie).

Warto zaznaczyć, że celem konstruowania narzędzi diagnostycznych jest pomiar, który można nazwać umownie „dokładnym poznaniem”, gdyż pozwala on dokonać opisu osoby badanej ze względu na określo-

ne parametry (cechy, właściwości) oraz umożliwia przewidywanie zachowania jednostki w określonej sytuacji (Pałuchowski, 1991, s. 58). Wzrost zainteresowania pomiarem, skutkujący konstruowaniem testów psychologicznych i edukacyjnych na potrzeby praktyki, jest związany z faktem i towarzyszącym mu przekonaniem, że tworzone testy (testowanie) spełniają wymóg obiektywności poznania. Techniki te, jako obiektywne, eliminują „naturalną” stronniczość oceniających, wynikającą z różnych — realnych — przesłanek. Szczególnie silnie zaznacza się to w diagnostyce resocjalizacyjnej, z racji istoty problemów, do których pomiar się odnosi, i naturalnego wobec nich negatywnego ustosunkowania diagnosty. W diagnostyce resocjalizacyjnej istnieje tendencja do naznaczania zjawisk zagrażających życiu społecznemu, powiązana z silnym uwrażliwieniem na ich identyfikację i tendencją do uruchamiania działań restrykcyjnych (w ocenie tych zjawisk naturalnie włącza się subiektywizm).

Niewątpliwie rynek usług diagnostycznych stale się doskonali i rozwija. Niestety tylko niektóre testy można uznać za profesjonalne czy profesjonalnie przygotowane, jakoś wielu jest dyskusyjna. Obserwowany systemowo efekt powszechnego testowania, wynikający także z przemian systemu edukacyjnego, powoduje wzrost zainteresowania różnych instytucji i indywidualnych klientów właśnie pomiarem cech decydujących o efektywności tych instytucji działania w różnych obszarach (edukacji, terapii, wychowania, opieki, doradztwa zawodowego). Jednak wątpliwości budzi częsty brak rozeznania w jakości testów i niska świadomość celów ich stosowania. Testowanie jako obiektywna technika poznania wydaje się łatwe. Prowadzone na podstawie określonych wcześniej kryteriów i standardów niejako zwalnia z odpowiedzialności za wynik poznania osobę diagnozującą (testującą). W praktyce psychopedagogicznej widoczny jest wyraźny trend do testowania komputerowego, niechęć budzą nawet testy typu papier-ołówek, które trzeba samodzielnie analizować i interpretować. Praktycy najchętniej korzystają właśnie z narzędzi, w których kontakt diagnostyczny badającego z badanym zastępowany jest kontaktem z komputerem, na poziomie zarówno zbierania informacji, jak i ich opracowania; diagnosta oczekuje „gotowej diagnozy przygotowanej przez komputer”, którą należy jedynie, choć niekoniecznie, „wydrukować”. W praktyce

pedagogicznej, służącej nie tylko selekcji i kwalifikacji zaburzeń do określonych jednostek nozologicznych, lecz także działaniu wspierającemu rozwój podmiotów oddziaływania, konieczne jest jednak osobiste uczestnictwo diagnosty w procesie, stanowi ono podstawę budowania relacji wychowawczej, mającej znaczenie (chyba największe) dla procesu zmiany. Testowanie jest niewątpliwie pomocne, ale niewystarczające w procesie prawidłowo realizowanej diagnozy oraz działania pedagogicznego (wychowawczego, opiekuńczego, terapeutycznego, resocjalizującego), którego podstawę stanowi trafna diagnoza, dokonująca się zawsze w relacji podmiot — podmiot. Jakość kontaktu diagnostycznego jest niezwykle ważna z punktu widzenia skuteczności oddziaływań psychopedagogicznych. Działanie o charakterze korygującym, którego celem jest eliminacja deficytów (jednostki, środowiska), zawsze wiąże się z trudnościami w budowaniu znaczącej relacji wychowawczej, co nie dotyczy działań wspierających rozwój odkrytych potencjałów. W takiej sytuacji kontakt oparty jest na zawierzeniu, zaufaniu, służy bezpośredniemu przekonaniu wychowywanej jednostki, że diagnosta działa, kierując się zasadą ochrony lub wzmacniania dobra danej osoby.

Świadomość ograniczeń testowania jest konieczna. Aby testowanie uczynić bardziej „odpowiedzialnym” czy profesjonalnym, trzeba bez wątplenia posiadać i wciąż aktualizować własną wiedzę o własnościach psychometrycznych testów i ich ograniczeniach. Mimo że trudno sobie wyobrazić efektywną (trafną, rzetelną) diagnostykę bez testów i testowania, musimy mieć świadomość, że diagnoza realizowana dla celów praktyki psychopedagogicznej nie może opierać się na zastosowaniu kilku, czasem przypadkowo dobranych, testów pozwalających zmierzyć określone cechy i po prostu je opisać. Testowanie musi być realizowane w sposób świadomy (trzeba określić, czemu służy, i na tej podstawie wybrać odpowiednie testy) i stanowić jedynie jeden z elementów diagnozy, ważny dla oceny różnych właściwości jednostki, ale niewystarczający.

Testując, czyli dokonując pomiaru właściwości jednostki, trzeba mieć świadomość, że w prawidłowo realizowanym procesie diagnostycznym należy uwzględnić występowanie wielu czynników zakłócających jego przebieg, związanych z osobą badaną (jej specyficznymi cechami i do-

świadczeniami), samym procesem poznania (jakością wykorzystywanego warsztatu diagnostycznego — wartość narzędzi) oraz z osobą diagnosty (profesjonalne przygotowanie, wiedza, kompetencje, ale i osobowość czy osobiste doświadczenia). Najważniejszym jednak „elementem” procesu diagnozy jest właśnie diagnosta, to w jego rolę bowiem wpisane jest swoiste kontrolowanie pozostałych czynników, związanych z osobą badaną i doбором profesjonalnego warsztatu wykorzystywanego dla celów diagnozy.

Czynniki determinujące prawidłowy przebieg procesu diagnostycznego związane z osobą diagnosty to przede wszystkim (Kozielecki, 1972, s. 3–15; Kępiński, 1989):

1. Świadomość, iż dokonana diagnoza nie jest kategorią bezwzględnie pewną. Określa to zasada hipotetycznego charakteru sądów i wnioskowania w postępowaniu diagnostycznym; diagnosta praktyk musi mieć świadomość, że działa zawsze w sytuacji określonego prawdopodobieństwa, a proces diagnozy jest nieskończony (Kępiński, 1989).

2. Świadomość, że diagnoza opiera się na wnioskowaniu niepewnym. Nie jest możliwe, by wnioskowanie obejmowało wszelkie przesłanki prowadzące do sformułowania ostatecznych sądów diagnostycznych. Wnioskowanie wymaga stosowania określonych zasad:

- a) realizmu w ocenie rezultatów diagnozy;
- b) ograniczonego zaufania do uzyskanych rezultatów;
- c) traktowania diagnozy jako działania o charakterze otwartym.

Ważne jest refleksyjne podejście diagnosty do podejmowanych czynności związanych z badaniem oraz uzupełnianie danych testowych w toku pracy z osobą badaną danymi pochodzącymi z różnych źródeł (z wywiadu, rozmowy, obserwacji, wytworów własnych, dokumentów itd.). Dopiero na ich podstawie, przy zwróceniu uwagi na spójność pozyskiwanych danych, można formułować i tak niepewne wnioski diagnostyczne, które będą sprawdzane, wzbogacane, modyfikowane na kolejnych etapach pracy z osobą badaną (podmiotem oddziaływań).

Zaproponowany w niniejszej monografii warsztat diagnostyczny, wraz z prezentacją wybranych narzędzi spełniających — w różnym, ale wystarczającym stopniu — podstawowe kryteria psychometryczne, obejmuje narzędzia niespecyficzne, służące ocenie cech kontek-

stualnych dla niedostosowania społecznego, z skierowaniem dokonywanego rozpoznania na rzetelną i trafną diagnozę pozytywną (potencjałów i zasobów) cech i właściwości jednostki niedostosowanej społecznie.

Można założyć, że w toku diagnozy efektów procesu rozwoju i wychowania w ujęciu poznawczym ważna jest ocena podstawowych fenomenów opisujących sposób funkcjonowania jednostki w świecie (choć nie tylko ich). Warsztat diagnostyczny powinien obejmować ocenę następujących fenomenów:

1. **Osobowość** — rozumiana jako system przekonań adaptacyjnych *vs.* dezadaptacyjnych, ukształtowanych w procesie uczenia się, decydujących o rozwoju jednostki (na przykład Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata — KNIIS; Kwestionariusz „Jak myślę” — HIT), a także wybrany katalog testów służących do oceny ważnych z perspektywy diagnozy pozytywnej cech osobowości.

2. **Zasoby poznawczo-intelektualne** — rozumiane jako zbiór potencjałów posiadanych przez wszystkich ludzi; w ujęciu koncepcji inteligencji wielorakich (na przykład Skala Zdolności Specjalnych — SZS), a także do badania zdolności i zainteresowań.

3. **Kreatywność i twórczość** jednostki, stanowiące właściwości poznawczo-intelektualne i osobowościowe (osobowość i myślenie twórcze), decydujące o podejmowaniu działań służących rozwojowi (na przykład Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego — KOMT, a także inne wybrane narzędzia do oceny potencjału twórczego jednostki, w tym głównie postaw twórczych i transgresyjnych).

Zaproponowany model diagnozy wynika z przyjętych założeń teoretycznych dotyczących przedmiotowych dla dokonywanego rozpoznania zjawisk. Przedstawiając propozycje narzędzi diagnostycznych, odnoszę się do teorii stanowiących podstawę ich skonstruowania (schemat 1).

Psychospołeczne funkcjonowanie człowieka, jego poziom przystosowania i aktywna autokreacja, dokonujące się przez doskonalenie, czyli dokonywanie realnych zmian w sobie (utożsamiane tu z efektywną resocjalizacją), wyznaczone jest przez system przekonań jednostki o sobie i świecie.

Schemat 1

Model diagnozy w ujęciu poznawczym – diagnoza komplementarna



Projektowanie resocjalizacyjne musi być ściśle powiązane z procesem diagnozy – musi dokonywać się przez zmiany w następujących obszarach: „ja”, inni, świat, własne życie – oraz perspektywach czasowych: w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

Wśród dokonujących się w jednostce zmian w wyniku resocjalizacji można wskazać:

1. Zmiany w postrzeganiu własnej przeszłości. Polegają na rekonstrukcji własnej przeszłości przez jednostkę, to zaś pozwala jej świadomie określić, wyjaśnić i zrozumieć swoje funkcjonowanie „tu i teraz” oraz dokonywać prób planowania własnej przyszłości „w zgodzie z samym sobą”, czyli własnymi potencjałami i ograniczeniami.

2. Zmiany w postrzeganiu własnej przyszłości polegające na konstruowaniu wizji własnej przyszłości, co jest możliwe dopiero wówczas, gdy jednostka dokona samookreślenia (skonstruuje realistyczny obraz własnego „ja”) w perspektywie zarówno przeszłości, jak i teraźniejszości. Dopiero wtedy wyznacza konstruktywne planowanie i wzbudza motywację do działania zgodnego z planem z wykorzystaniem konstruktywnych strategii radzenia sobie. Autokreacja jest oparta na zdrowych zasadach, wynikających z realistycznego postrzegania przez jednostkę samej siebie i własnych możliwości działania skutecznego realizowanego już przez konstruktywne strategie działania.

3. Zmiany w postrzeganiu własnej osoby, czyli realizm w percepcji siebie. Wyznacza samoświadomość i zdolność do samookreślenia zarówno w obszarze „ja realnego” (kim jestem), jak i „ja idealnego” (kim chcę być), podnosi samoocenę i poczucie własnej wartości, konstruowane na postawie zgodności obrazów „ja”: realnego (jaki jestem), idealnego (jaki chcę być) i powinnościowego (jaki powinienem być), stanowiącej źródło autoafirmacji (samoakceptacji, zadowolenia z siebie i własnego życia).

4. Zmiany w postrzeganiu otoczenia społecznego i otaczającego świata w kierunku traktowania go jako źródła nie tylko negatywnych doświadczeń, lecz także zrozumienia determinant własnych przekonań jednostki i mechanizmu ich negatywnych oddziaływań na jej własne życie, postrzegania możliwości przewartościowania własnych przekonań, wykorzystania negatywnych doświadczeń jako uczących, wraz ze znalezieniem czynników wsparcia w świecie zewnętrznym lub ułatwiających funkcjonowanie w nim bez obciążeń zniekształceniami poznawczymi w obrazie świata.

5. Zmiany w postrzeganiu własnych możliwości działania skutecznego, pozbawionego dominujących przekonań o bezradności i braku kontroli oraz nieskuteczności działań wykorzystujących strategie konstruktywne (takie przekonania warunkują sięganie po pozanormatywne i dysfunkcyjne rozwojowo strategie działania). Zmiany mają na celu postrzeganie siebie jako jednostki zdolnej do samokontroli, kontroli własnego życia i kontroli relacji interpersonalnych.

Zaproponowany tu model diagnozy psychopedagogicznej akcentuje tzw. poszerzone podejście pozytywne (z uwzględnieniem elementów patogenezy), związane z identyfikacją potencjałów/zasobów rozwijających

się jednostki tkwiących w osobowości rozumianej jako system przekonań (adaptacyjnych i dezadaptacyjnych — zniekształcenia poznawcze), inteligencji wielorakich rozumianych jako zdolności specjalne, a także osobowości i myślenia twórczego rozumianych ogólnie jako potencjał rozwojowy (kreacyjny). Cechy te stanowią wyznaczniki adaptacji *vs.* dezadaptacji społecznej, a jednocześnie podstawę służących autokreacji działań podejmowanych przez jednostkę.

Model ten nie jest wyczerpujący ani nawet wystarczający dla opisu i wyjaśnienia całokształtu sytuacji życiowej jednostki oraz czynników wspierających jej rozwój. Można jednak założyć, że ta autorska wizja procesu diagnozy ukierunkowanej pozytywnie, obejmującej specyficzne zakresy i obszary ważne rozwojowo, a także specyficznie ukierunkowana, bo uwzględniająca priorytetowość diagnozy pozytywnej i jedynie pomocniczość diagnozy negatywnej, co konkretyzuje się w modelu diagnozy komplementarnej (pełnej), może zmniejszać i choćby w niewielkim stopniu zmniejsza deficyt narzędzi mogących znaleźć zastosowanie w diagnozie resocjalizacyjnej realizowanej dla celów praktycznego działania. Dzieje się tak dlatego, że w procesie pomocy w rozwoju niewątpliwie ważne jest uwzględnienie zarówno profilu indywidualnych zdolności specjalnych i twórczych, jak i wspomagającego ich ujawnianie się i pozytywne wykorzystywanie profilu cech osobowościowych (system przekonań i cech osobowości twórczej). Przedstawiony model diagnozy i działań społecznych na niej opartych ma charakter komplementarny, pozwala bowiem wskazać deficyty i blokady rozwojowe tkwiące w osobowości (będące wynikiem doświadczeń życiowych) oraz te elementy psychospołecznego funkcjonowania jednostki, które stanowią potencjały możliwe do wykorzystania w procesie zmiany służącej autokreacji (zbiór indywidualnych zdolności i cech składających się na potencjalną kreatywność). Niewątpliwą zaletą przedstawionej propozycji diagnozy jest to, iż jej model teoretyczny został „wyposażony” w wystandaryzowane i w większości znormalizowane narzędzia pozwalające na jego stosowanie w diagnostycznej praktyce pedagogicznej.

Ważną zaletą modelu jest również jego odniesienie do koncepcji poznawczych, zakładających priorytetowość subiektywnych wizji siebie, świata i relacji z nim, zarówno w diagnozie, jak i w działaniu na niej

opartym, a przede wszystkim akcentujących ich podstawowe znaczenie dla procesu „stawiania się” jednostki (rozwoju, wychowania).

2.2. Jednostka niedostosowana społecznie — jej osobowość i narzędzia jej poznawania

Przyjęte w tej pracy założenie o konieczności koncentracji w toku procesu resocjalizacji głównie na diagnozie pozytywnej i działaniach kreatywnych, a jedynie pomocniczo na diagnozie negatywnej i działaniach korekcyjnych (eliminujących), nie przeczy oczywistemu faktowi, że oba te zakresy/obszary poznania i działania są immanentnie, systemowo i funkcjonalnie z sobą powiązane, w każdej sferze funkcjonowania jednostki można bowiem zidentyfikować zarówno deficyty, jak i zasoby; należy także pamiętać, że każdy w jakiejś sferze funkcjonowania przejawia pewne deficyty. Wiemy też, że diagnozy dokonuje się z uwzględnieniem perspektywy obiektywnej, zewnętrznej (wyznacza ona sposób postrzegania funkcjonowania jednostki przez obserwatorów zewnętrznych, którzy stanowią podstawowe źródło informacji), a także z perspektywy subiektywnej, wewnętrznej (ta z kolei ujawnia sposób postrzegania własnego funkcjonowania przez jednostkę stanowiącą główne i niezbywalne źródło informacji o niej samej). Należy jednak przyjąć, że najważniejszym obiektem diagnozy jest zawsze osoba badana, ponieważ to, w jaki sposób postrzega ona siebie i własne otoczenie, jakie przypisuje znaczenie osobistej sytuacji życiowej, decyduje o tym, w jaki sposób się rozwija i jakich dokonuje wyborów, w jaki sposób się zachowuje. Założenie to wynika z poznawczych teorii osobowości i rozwoju człowieka w cyklu życia. Nie można przy tym zaniedbać obserwacji zewnętrznej, która w relacji diagnostycznej jest zawsze możliwa, a nawet konieczna; obserwacja zewnętrzna służy temu, by weryfikować lub czasem pozyskiwać dodatkowe informacje umożliwiające weryfikację subiektywnie przedstawianego przez badanego obrazu jego własnego funkcjonowania.

Przyjęcie głównych założeń psychologii poznawczej, którą traktuję jako naukę integrującą wiedzę o społecznych i indywidualnych mechanizmach rozwoju, powoduje, że można diagnozować jednostkę i świat jej życia przez pryzmat ukształtowanych w wyniku doświadczeń ży-

ciowych przekonań tej jednostki o sobie i świecie. Przekonania te stanowią podłoże i wyznacznik kształtowania się dojrzałej *vs.* niedojrzałej osobowości, która odzwierciedla ukształtowane schematy poznawcze (przekonania) warunkujące sposób funkcjonowania jednostki w świecie, a jednocześnie stanowi ich rezultat.

W teoriach poznawczych prawidłowy rozwój osobowości i zaburzenia w jej rozwoju traktowane są jako systemy adaptacyjnych *vs.* dezadaptacyjnych operacji spełniających funkcje poznawcze i emocjonalno-motywacyjne. Istotą tych operacji jest to, że jednostka przypisuje im istotne lub nadmierne znaczenie z tego względu, że często je wykorzystywała w przeszłości w funkcji adaptacji lub przetrwania. W kontekście formowania się zaburzeń schematy te mają charakter prymitywny, są bowiem niedostosowane do etapu rozwoju jednostki (Alford, Beck, 2005, s. 22; Barriga et al., 2005; por. Mudrecka, 2015). Można zatem założyć, że prawidłowy rozwój osobowości cechuje się różnicowaniem oraz większą złożonością systemu przekonań czy zdolnością do jego sytuacyjnego relatywizowania, co jest wynikiem dopasowania tego systemu do możliwości rozwojowych jednostki na danym etapie rozwoju.

Komplementarne podejście do procesu diagnozy w ujęciu poznawczym wyznacza perspektywę widzenia zarówno problemów rozwojowych jednostki, jak i jej osiągnięć w tym zakresie (adekwatności związanej z pokonywaniem kryzysów rozwojowych), a także określa sposób działania pedagogicznego opartego na tym podejściu, który jest skoncentrowany na jednostce postrzegającej i doświadczającej. Podejście saluto-genetyczne, jak dokumentowałam w poprzedniej monografii (Wysocka, 2015, s. 25–26), jest dominującą perspektywą dla dokonywanych diagnoz, ale jest immanentnie powiązane z podejściem patogenetycznym; można też założyć, że elementy patogenezy należy uwzględnić w modelu saluto-genetycznym (Sęk, 2012, s. 52–53).

W dalszej części tego rozdziału proponuję kilka narzędzi do wykorzystania w diagnozie resocjalizacyjnej, które można traktować jako komplementarne, czyli służące do diagnozy pozytywnej i uzupełniającej ją diagnozy negatywnej. Szerzej opisuję narzędzia własne i tworzone przez mój zespół. Pozostałe narzędzia opisuję w sposób ogólny; proponuję jedynie takie, których własności psychometryczne spełniają podstawowe wymagania.

2.2.1. Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)¹

Regulacja zachowań ludzkich w psychologii poznawczej wiązana jest, jak już pisałam, z procesami zachodzącymi w świadomości człowieka. Twierdzenie to znalazło również zastosowanie w resocjalizacji, gdzie mechanizmy niedostosowania społecznego łączy się często z obrazem siebie (*self-concept*), poczuciem własnej wartości (*samoocena*) i samoakceptacją, a także obrazem świata (*world-concept*), w tym świata społecznego, czy obrazem własnego życia (*life-concept*). W psychologii od wielu lat prowadzone są badania weryfikujące znaczenie tych konstruktów dla funkcjonowania psychospołecznego (regulacji zachowań ludzkich), wciąż jednak uzyskiwane wyniki nie są jednoznaczne w odniesieniu do wyjaśniania zaburzeń adaptacyjnych. Celowość zastosowania proponowanych wersji narzędzia w diagnozie resocjalizacyjnej zyskała potwierdzenie w wielu badaniach, w tym w moich własnych eksploracjach badawczych, i analizach porównawczych młodzieży prawidłowo i wadliwie przystosowanej, dokonanych z wykorzystaniem KNIIS (Wysocka, Ostafińska-Molik, 2014, s. 233–254; 2016, s. 307–329). W obu grupach porównawczych zaobserwowano wyraźne (istotne) różnice we wszystkich sferach przekonań.

2.2.1.1. Podstawy teoretyczne narzędzia²

Przyjęto rozumienie osobowości jako systemu przekonań ukształtowanych w toku doświadczeń człowieka z samym sobą i procesu uczenia

¹ Wersje narzędzia są rezultatem projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów”. Jednostką realizującą zadania grantowe była Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, natomiast jednostką finansującą — Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ośrodek Rozwoju Edukacji). Grant finansowany był z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej (EFS — Kapitał Ludzki).

² W tym podrozdziale przedstawiam jedynie najważniejsze kwestie. Założenia teoretyczne i definicje operacyjne pojęć przedstawione zostały szczegółowo w podręcznikach do narzędzia — zob. Akseman, Wysocka, 2011, s. 9–37; Gołęk, Wysocka, 2011, s. 10–37; Wysocka, 2011, s. 9–36; Wysocka, Góźdź, 2011, s. 8–35.

się przekonań adaptacyjnych *vs.* dezadaptacyjnych, których rozwój wynika z czterech podstawowych i niezbywalnych potrzeb jednostki:

- a) potrzeby uzyskiwania przyjemności i unikania bólu;
- b) potrzeby zachowania stabilnego i spójnego systemu reprezentacji doświadczeń;
- c) potrzeby kontaktu (nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi ludźmi);
- d) potrzeby umacniania samooceny.

Każda z tych potrzeb w toku rozwoju może zdominować pozostałe, jeśli jest niezaspokojona. Zachowanie człowieka stanowi tym samym pochodną wpływów potrzeb aktywnych w danym momencie. Z perspektywy diagnozy resocjalizacyjnej ważne jest założenie, że przekonania mogą mieć charakter adaptacyjny (przekonania pozytywne) lub dezadaptacyjny (przekonania negatywne).

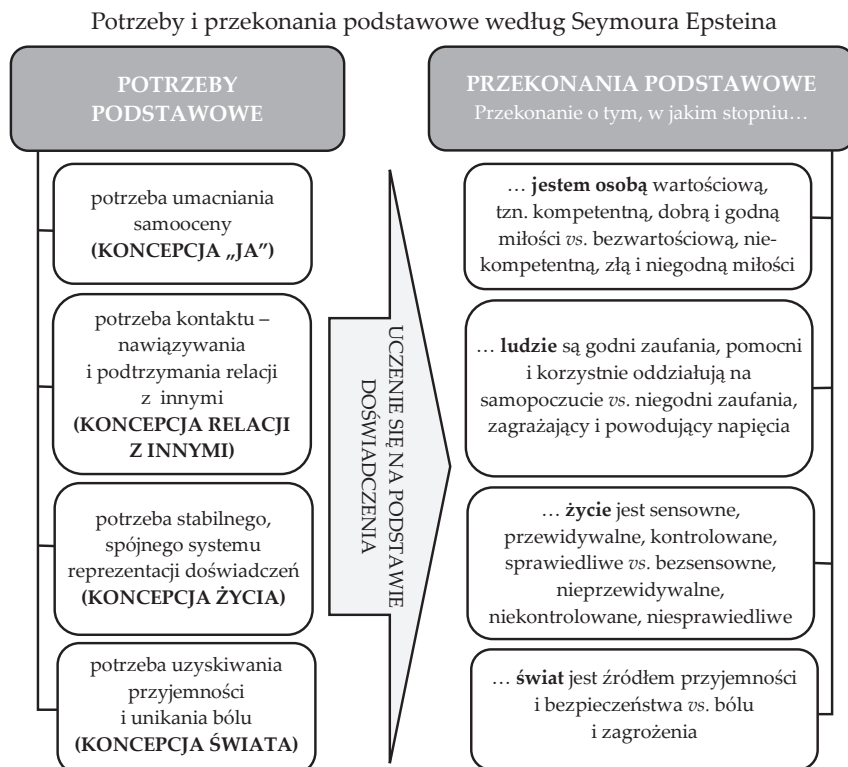
Z potrzebami skojarzone są **podstawowe przekonania** (schematy poznawcze) nabywane w toku realizacji potrzeb — uczenia się. Są to przekonania:

- a) o sobie (**jestem osobą** wartościową, kompetentną, dobrą, godną miłości *vs.* bezwartościową, niekompetentną, złą, niegodną miłości);
- b) o świecie (**świat** jest źródłem przyjemności i bezpieczeństwa *vs.* źródłem bólu i zagrożenia);
- c) o relacjach z innymi ludźmi (**ludzie** są godni zaufania, pomocni, korzystnie oddziałują na samopoczucie *vs.* są niegodni zaufania, zagrażający, powodujący napięcia);
- d) o własnym życiu (**życie** jest sensowne, przewidywalne, kontrolowane, sprawiedliwe *vs.* bezsensowne, nieprzewidywalne, niekontrolowane, niesprawiedliwe).

Podstawowe potrzeby i wynikające z nich przekonania bezpośrednio wpływają na uczucia, myśli i zachowanie się jednostki, dlatego też, zdaniem Seymoura Epstein'a (2006), trafnie odzwierciedlają jej osobowość. Należy też mieć na uwadze, że ich znaczenie w danym momencie rozwojowym zależy od wzajemnych interakcji między nimi oraz od tego, czy zaspokajanie potrzeb jednostki przebiega w sposób harmonijny czy konfliktowy. Proces zaspokajania potrzeb opiera się zatem na dynamicznej równowadze między nimi; efekt stanowi zwykle pewien kompromis: jeśli jedna potrzeba jest zaspokajana kosztem innych, to potrzeby niezaspokojone oddziałują silniej, co z kolei prowadzi do ograniczenia potrzeby dominującej.

Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) służy do diagnozy: samooceny, czyli nastawień intrapersonalnych („ja”), nastawień interpersonalnych („inni – ja”), nastawień wobec świata („świat, w którym żyję”) oraz nastawień wobec własnego życia („moje życie”). Poszczególne wersje Kwestionariusza różnią się pod względem formy w różnych grupach wiekowych (Aksman, Wysocka, 2011; Gołek, Wysocka, 2011; Wysocka, 2011; Wysocka, Góźdz, 2011). Narzędzie pozwala dokonać oceny typów przekonań osobistych (pozytywnych *vs.* negatywnych) kształtujących się w procesie uczenia się, które warunkują potencjalnie sposoby działania i dokonywane przez jednostkę wybory kreacyjne decydujące o jej pozytywnej adaptacji *vs.* dezadaptacji (schemat 2).

Schemat 2



Źródło: Epstein, 2006; por. Wysocka, 2015, 2016, s. 46–47.

Narzędzie oparte jest na poznawczej koncepcji osobowości Seymoura Epsteina (1985, 1990a, 1991a, 1991b, 1994, 1998, 2003, 2006). Kilka wersji Kwestionariusza opracowanych zostało dla grup różniących się pod względem wieku i etapu edukacji: dla klas I—III szkoły podstawowej (Wysocka, Góźdź, 2011), dla klas IV—VI szkoły podstawowej (Akseman, Wysocka, 2011), dla młodzieży gimnazjalnej (Gołek, Wysocka, 2011), dla młodzieży ponadgimnazjalnej (Wysocka, 2011). Szczegółowo założenia teoretyczne i proces tworzenia narzędzi oraz analiza i interpretacja wyników pozyskanych z ich stosowania przedstawione są w podręcznikach. Ważne jest jednak to, iż narzędzie może być stosowane w diagnozie pedagogicznej, a także traktowane jako narzędzie niespecyficzne w diagnozie resocjalizacyjnej (różnicuje istotnie osoby prawidłowo i wadliwie zsocjalizowane). Kwestionariusz pozwala ocenić 4 obszary funkcjonowania jednostki, wyznaczane przez różne przekonania, które mają charakter względnie trwałych nastawień³:

1. **Nastawienia intrapersonalne** (czyli system przekonań na temat własnego „ja”), które obejmują:

³ Poszczególne wersje narzędzia (dla różnych grup rozwojowo-edukacyjnych), różnią się między sobą pod względem liczby skal i ich formy. **Kwestionariusz dla klas I—III szkoły podstawowej** obejmuje skale do badania: ogólnej samooceny, relacji interpersonalnych (z dwiema podskalami: „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”), poczucia skuteczności vs. wyuczonej bezradności (z 2 podskalami obejmującymi sytuacje szkolne i pozaszkolne) oraz nadziei podstawowej (łącznie 6 skal). **Kwestionariusze dla klas IV—VI szkoły podstawowej i gimnazjum** obejmują po 12 skal do badania: samoocen specyficznych (sfera poznawczo-intelektualna, sfera fizyczna, sfera społeczno-moralna, sfera charakterologiczna), funkcjonowania interpersonalnego („inni wobec mnie” — poczucie wsparcia, brak zagrożenia ze strony innych; „ja wobec innych” — prospołeczność, brak agresji), obrazu świata — nadziei podstawowej (poczucie sensowności i zorganizowania świata, poczucie przychylności świata) i obrazu życia (poczucie skuteczności, brak poczucia bezradności). **Kwestionariusz dla szkół ponadgimnazjalnych** obejmuje 14 skal do badania: samooceny (ogólnej, niespecyficznej oraz samoocen specyficznych w sferach poznawczo-intelektualnej, fizycznej, społeczno-moralnej i charakterologicznej), funkcjonowania interpersonalnego („inni wobec mnie” — poczucie wsparcia i zagrożenia; „ja wobec innych” — prospołeczność, agresywność); obrazu świata — nadziei podstawowej (sensowność i zorganizowanie świata, przychylność świata), obrazu życia (poczucie skuteczności, poczucie bezradności); dodatkowo zawiera skalę kontrolną (aprobaty społecznej, kłamstwa).

a) **samoocenę ogólną** (niespecyficzną), czyli przekonanie o własnej wartości, stanowiące względnie stałą właściwość jednostki;

b) **samooceny cząstkowe** (specyficzne), odnoszące się do **sfery poznawczo-intelektualnej** (umiejętności i zdolności intelektualne jednostki), **sfery fizycznej** (właściwości wyglądu zewnętrznego i sprawność fizyczna), **sfery społeczno-moralnej i charakterologicznej** (zespół cech psychicznych ujawniających się w działaniu i zachowaniach wobec innych ludzi, w sposobie bycia, usposobieniu, moralnie uzasadnione działania ukierunkowane na siebie i innych ludzi);

c) **samoocenę globalną**, stanowiącą sumę cząstkowych samoocen niespecyficznych.

2. **Nastawienia interpersonalne**, odnoszące się do obrazu innych ludzi oraz relacji z nimi (system przekonań na temat funkcjonowania jednostki w relacjach interpersonalnych) oraz obejmujące zwrotne relacje, czyli postrzegane postawy innych wobec jednostki — „**inni wobec mnie**” (poczucie wsparcia, docenianie *vs.* obojętność innych i niedocenianie; poczucie zagrożenia *vs.* poczucie bezpieczeństwa w relacjach), a także deklarowane postawy jednostki przyjmowane wobec innych ludzi — „**ja wobec innych**” (prospołeczność, altruizm, towarzyskość *vs.* egocentryzm, izolowanie się; agresywność *vs.* brak zachowań agresywnych).

3. **Nastawienia wobec świata**, obejmujące ukształtowaną przez doświadczenia wizję świata (przekonania o sensowności świata oraz przychylności świata wobec ludzi).

4. **Nastawienia wobec własnego życia**, obejmujące ukształtowaną przez doświadczenia wizję własnego życia (poczucie skuteczności działania i kontroli nad życiem *vs.* poczucie wyuczonej bezradności i braku kontroli nad własnym życiem).

2.2.1.2. Opracowanie narzędzia

Przyjęte założenia teoretyczne stanowiły podstawę przygotowania wstępnych (eksperymentalnych) wersji narzędzia (odrębnie dla 4 grup wiekowych). Tworzono je zgodnie z teoretyczną (dedukcyjną) strategią — teorie dotyczące danego konstruktów i wynikające z nich definicje operacyjne stanowiły podstawę do wygenerowania pozycji kwestionariusza

(Zawadzki, 2007, s. 82). Proces konstrukcji narzędzi oraz ich walidacji obejmował standardowo następujące etapy:

- a) opracowanie eksperymentalnych wersji kwestionariusza;
- b) ocena sędziów kompetentnych;
- c) badania pilotażowe;
- d) badania właściwe;
- e) obliczenie właściwości psychometrycznych (Hornowska, 2009, s. 159).

Wyjściowo sformułowane itemy w wersjach eksperymentalnych poddano ocenie trzech sędziów kompetentnych — pracowników naukowo-dydaktycznych posiadających specjalistyczną wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i osobowości. Sędziowie otrzymali zwięzły opis przyjętych koncepcji teoretycznych, definicje poszczególnych cech (podskal) oraz spis wszystkich poklasyfikowanych pozycji pierwszych wersji narzędzia; pozycje te oceniali na 5-stopniowej skali z uwzględnieniem dwu kryteriów: dopasowania rozwojowego (zrozumiałość i adekwatność do wieku) oraz trafności treściowej (zgodność z definicjami cech)⁴. Po uwzględnieniu uwag sędziów dokonano korekty wersji narzędzia zarówno pod względem liczby pozycji, jak i sposobu sformułowania niektórych twierdzeń.

Wersje narzędzia po korektach zostały wykorzystane w badaniach pilotażowych, które przeprowadzono wśród uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych⁵. Wyniki poddano analizie statystycznej: obliczono statystyki opisowe pozycji, co pozwoliło usunąć te itemy, których rozkład znacząco odbiegał od normalnego; obliczono moc dyskryminacyjną, co umożliwiło wyeliminowanie z niektórych wersji narzędzia pozycji nieróżnicujących.

Badaniami właściwymi objęto reprezentatywną próbę badawczą dla wszystkich grup rozwojowo-edukacyjnych. Badania te przeprowadzono w miejscowościach na terenie 16 województw (wzięto pod uwagę podział na 3 typy miejscowości wyróżnione ze względu na liczbę miesz-

⁴ Średnie ocen sędziów oraz wyniki otrzymane ze współczynnika zgodności sędziów kompetentnych były różne dla poszczególnych wersji narzędzia, ale wskazywały na ich zadowalającą trafność teoretyczną (Akman, Wysocka, 2011; Gołek, Wysocka, 2011; Wysocka, 2011; Wysocka, Gózdź, 2011).

⁵ Badania pilotażowe prowadzone były w szkołach podstawowych w Krakowie i Białymostku (listopad – grudzień 2010) w grupach liczących od 85 do 146 osób.

kańców⁶). Łącznie przebadano po około 1 000 uczniów z każdej z grup na wyodrębnionym etapie edukacyjnym (łącznie ponad 4 000 osób).

Badania były prowadzone przez przeszkolonych ankieterów, posiadających dodatkowo doświadczenie w gromadzeniu danych. Miały charakter grupowy — odbywały się w zespołach klasowych; należy dodać, że grupę najmłodszą badano w podzielonych zespołach klasowych⁷. Zestaw badawczy zawierał arkusz eksperymentalnej wersji Kwestionariusza, który wyposażono w metryczkę z podstawowymi danymi społeczno-demograficznymi.

Ostateczny kształt narzędzia był wynikiem dalszych analiz statystycznych, które pozwoliły na wyłonienie ostatecznej struktury poszczególnych wersji Kwestionariusza (zob. Ak s m a n, W y s o c k a, 2011, s. 39—50; G o ł e k, W y s o c k a, 2011, s. 39—50; W y s o c k a, 2011, s. 38—52; W y s o c k a, G ó ł d ź, 2011, s. 37—41; por. Aneks, Załącznik 1). Wszystkie wersje narzędzia zostały sprawdzone pod względem psychometrycznym, ponadto na podstawie analizy wyników grup porównawczych zróżnicowanych pod względem poziomu przystosowania społecznego, wieku i płci empirycznie ustalono trafność i moc różnicującą (dyskryminacyjną) narzędzia.

Właściwości psychometryczne KNIIS są zadowalające. Rzetelność dla wszystkich pozycji, mierzoną współczynnikiem zgodności wewnętrznej α Cronbacha, można uznać za wysoką lub bardzo wysoką (klasy I—III szkoły podstawowej — 0,85; klasy IV—VI szkoły podstawowej — 0,895; gimnazjum — 0,874; szkoły ponadgimnazjalne — 0,94)⁸.

⁶ Badania właściwe prowadzono od lutego do maja 2011 roku w miastach wojewódzkich, miejscowościach do 100 000 mieszkańców, we wsiach i w miasteczkach do 10 000 mieszkańców.

⁷ Osoba prowadząca badania nawiązywała kontakt z uczniami, wyjaśniała cel badania; motywując do badania, informowała o jego dobrowolności i anonimowości.

⁸ Właściwości psychometryczne mierzone współczynnikiem zgodności wewnętrznej α Cronbacha w **wersji dla młodzieży ponadgimnazjalnej** są następujące: samoocena ogólna (SON) — 0,84; samooceny szczegółowe, specyficzne (SSS) — 0,85; funkcjonowanie interpersonalne (FI) — 0,83; obraz świata — nadzieja podstawowa (OŚ) — 0,70; obraz życia (OŻ) — 0,83; skala kontrolna — aprobaty społecznej (SK) — 0,70 (W y s o c k a, 2011, s. 41). Podobne, choć mniej satysfakcjonujące, wskaźniki uzyskano w pozostałych wersjach narzędzia: a) **wersja dla uczniów klas I—III szkoły podstawowej** (współczynnik zgodności we-

Do określenia trafności Kwestionariusza wykorzystano kilka metod, zależnie od wersji narzędzia (ogólnie: metoda sędziów kompetentnych, współczynnik W -Kendalla, analiza wewnętrznej struktury testu — korelacja między ogólnymi skalami i podskalami, eksploracyjna analiza czynnikowa). W rezultacie dokonanych pomiarów można wstępnie założyć satysfakcjonującą trafność skonstruowanych wersji narzędzia, których ustalanie jest procesem ciągłym, niekończącym się w momencie opublikowania narzędzia (Charzyńska, Wysocka, 2017). Analizy statystyczne zakończyło ustalenie norm (skala stenowa). Wszystkie wersje Kwestionariusza (dla poszczególnych kategorii wiekowych) są wyposażone w normy; dodatkowo uwzględniono kryterium płci (Aksman, Wysocka, 2011, s. 92—95; Gołek, Wysocka, 2011, s. 93—96; Wysocka, 2011, s. 102—107; Wysocka, Góźdz, 2011, s. 67). Przygotowane normy umożliwiają odniesienie wyniku uzyskanego przez osobę badaną do normy właściwej dla jej grupy (Rynkiewicz, 2009, s. 180—229).

2.2.1.3. Procedura badania, obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Skonstruowane wersje narzędzia (oprócz wersji dla klas I—III szkoły podstawowej⁹) służą do samobadania — przeznaczone są głównie do ba-

wnętrznej α Cronbacha): samoocena — 0,68; funkcjonowanie interpersonalne (FI) — 0,77; obraz świata — nadzieja podstawowa (OŚ) — 0,41; obraz życia (OŻ) — 0,71 (Wysocka, Góźdz, 2011, s. 40); b) **wersja dla uczniów klas IV—VI szkoły podstawowej** (współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha): samoocena globalna specyficzna (SGS) — 0,76; funkcjonowanie interpersonalne (FI) — 0,77; obraz świata — nadzieja podstawowa (OŚ) — 0,67; obraz życia (OŻ) — 0,675 (Aksman, Wysocka, 2011, s. 42); c) **wersja dla uczniów gimnazjum** (współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha): samoocena globalna specyficzna (SGS) — 0,72; funkcjonowanie interpersonalne (FI) — 0,73; obraz świata — nadzieja podstawowa (OŚ) — 0,64; obraz życia (OŻ) — 0,69 (Golek, Wysocka, 2011, s. 42). W wersji dla grupy najmłodszej uzyskano mniej satysfakcjonujące wyniki ze względów rozwojowych: przekonania na tym etapie rozwoju są jeszcze nieutrwalone, chwiejne i zależne od wielu czynników.

⁹ Grupa ta nie jest w stanie dokonać samodzielnej analizy i interpretacji wyników, wymaga też pomocy w trakcie prowadzenia badań, których przebieg należy w sposób niesu-

dań indywidualnych (wersja komputerowa). W wersji papierowej kwestionariusze mogą być jednak wykorzystywane do badań grupowych. Czas badania jest nieograniczony, ale w instrukcji podaje się informację o możliwie szybkim (na zasadzie pierwszego skojarzenia) zaznaczaniu odpowiedzi (wypełnianie kwestionariusza, zależnie od grupy wiekowej, zajmuje od 20 do 40 minut).

Analiza wyników ma charakter formalny (ilościowy) – polega na zsumowaniu wyników surowych (zgodnie z załączonym w podręczniku kluczem) i przełożeniu ich na wyniki standaryzowane (skala stenowa) – oraz nieformalny (jakościowy), związany z opisem cech i właściwości osoby badanej. Sposoby analizy wyników we wszystkich wersjach narzędzia są podobne; różnią się jedynie pod względem treściowym, co wynika z różnic treściowych w wersjach narzędzia dla poszczególnych grup wiekowych (różna liczba skal i ich konfiguracje; szczególnie wyrażnie ujawnia się to w wersji dla najmłodszej grupy).

Analiza formalna (ilościowa). W celu obliczenia wyniku surowego dla skal i podskal KNIIS należy zsumować odpowiedzi uzyskane w poszczególnych stwierdzeniach wchodzących w skład skal, zgodnie z kluczem zamieszczonym w podręczniku do konkretnej wersji narzędzia (Aksman, Wysocka, 2011, s. 61–62; Gołek, Wysocka, 2011, s. 61–62; Wysocka, 2011, s. 65–67; Wysocka, Gózdź, 2011, s. 46). Należy zwrócić uwagę na pytania „odwrotnie diagnostyczne”, które punktowane są inaczej (odwrócona skala ocen). Na podstawie wyniku surowego, czyli sumy punktów obliczonej zgodnie z kluczem dla danej skali i podskal, kwalifikujemy wyniki do poszczególnych kategorii (wyniki: wysoki – steny 7–10, przeciętny – steny 5–6, niski – steny 1–4; lub z rozszerzeniem kategorii ocen: bardzo wysoki – steny 9–10, wysoki – steny 7–8, przeciętny – steny 5–6, niski – steny 3–4, bardzo niski – steny 1–2). Na podstawie wyników znormalizowanych można dokonać analizy profilowej cech osoby badanej (zob. Aneks, Załącznik 1).

gerujący odpowiedzi monitorować; należy także przed badaniem odpowiednio pobudzić motywację dziecka. Odmienny jest tu też format kwestionariusza, który ułatwia dziecku odpowiadanie na pytania (bardziej pogładowa, wspomagana graficznie forma odpowiedzi). Sądzę, że podobnej pomocy, choć w mniejszym stopniu, potrzebują także pozostali uczniowie szkół podstawowych.

Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa). Analiza ilościowa (formalna) pozwala zakwalifikować wynik do określonej kategorii i stanowi podstawę do przeprowadzenia analizy i interpretacji jakościowej (nieformalnej). Interpretacji jakościowej dokonuje się na podstawie przygotowanych opisów poszczególnych cech — określanych przez skale i podskale (Aksman, Wysocka, 2011, s. 63—76; Gołek, Wysocka, 2011, s. 63—76; Wysocka, 2011, s. 67—83; Wysocka, Gózdź, 2011, s. 47—50).

Opis diagnostyczny może być dokonywany na różnych poziomach: poszczególnych podskal i skal ogólnych, z uwzględnieniem ich specyficznej konfiguracji (zob. przykładowe profile i analiza wyników — Aneks, Załącznik 1).

W opisie należy uwzględnić elementy diagnozy zarówno pozytywnej (zasoby, potencjały), jak i negatywnej (deficyty). Stanowią one podstawę do wysunięcia hipotez diagnostycznych oraz interpretacji, które z kolei są punktem wyjścia projektowania postdiagnostycznego. To, zależnie od specyfiki, może służyć przygotowaniu indywidualnego programu resocjalizacji na potrzeby na przykład resocjalizacji twórczej. Dodatkowo można uwzględniać uzyskane wyniki w projektowaniu indywidualnej, twórczo wykorzystującej zasoby jednostki niedostosowanej społecznie, ścieżki jej kariery edukacyjno-zawodowej.

Analizy oraz interpretacji wyników dokonuje na dwóch poziomach:

1. **Skale ogólne** (samoocena, funkcjonowanie interpersonalne, obraz życia, obraz świata), wraz z uwzględnieniem specyficznych powiązań między nimi na poziomie ogólnym lub w sytuacji ich wewnętrznej złożoności. Uwzględnić tutaj należy specyficzną konfigurację cech, na przykład na funkcjonowanie interpersonalne składają się 2 skale częściowe: „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, każda wyznaczana przez 2 podskale. Należy wówczas wziąć pod uwagę ową wewnętrzną konfigurację cech składających się na złożoną zmienną „funkcjonowanie interpersonalne” (przykład analizy i interpretacji zob. Aneks, Załącznik 1).

2. **Podskale**, których liczba jest różna zależnie od wersji narzędzia (od 6 do 14). Analiza wyników w ramach podskal pozwala na pogłębienie obrazu diagnostycznego.

2.2.1.4. Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem

Proponowany Kwestionariusz to narzędzie wielowymiarowe typu *self-report*, przeznaczone do samobadania (lub wspomaganego samobadania) uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (wersja komputerowa)¹⁰.

Trzeba zwrócić uwagę, że oceniając osobowość uczniów spoza grup poddanych badaniom walidacyjnym (na przykład osób szczególnie uzdolnionych lub z różnymi deficytami rozwojowymi, w tym jednostek niedostosowanych społecznie), wnioskowanie diagnostyczne należy przeprowadzić z pewną ostrożnością, a wyniki testowania traktować jako orientacyjne. Kwestionariusze w wersji papierowej mogą być wykorzystywane również do badań indywidualnych i grupowych przez profesjonalistów: psychologów, pedagogów oraz nauczycieli i wychowawców czy doradców zawodowych. W badaniu grupowym należy zwracać uwagę na to, by każdy uczeń wypełniał kwestionariusz samodzielnie, bez pomocy innych osób. Gdy badania prowadzą profesjonalści, mogą oni na prośbę osoby badanej udzielić wskazówek dotyczących procedury badania (na przykład wyjaśnić, w jaki sposób zaznaczać odpowiedzi lub jak poprawić niewłaściwą odpowiedź), ale nie mogą wpływać na to, które odpowiedzi będą przez badanych wybierane.

Kwestionariusze te mają charakter niespecyficzny wobec celów stawianych przed tradycyjnie rozumianą diagnozą resocjalizacyjną, ale mogą mieć specyficzne zastosowanie w diagnozie pozytywnej realizowanej na potrzeby resocjalizacji — służyć jednocześnie monitorowaniu i ewaluacji zmian dokonujących się w jednostce na skutek podejmowanych działań wspierających jej rozwój, stanowić źródło informacji zwrotnych dla młodzieży i jej wychowawców odnośnie do czynionych przez młodych ludzi postępów.

¹⁰ W konsekwencji nowej reformy edukacji stopniowej likwidacji ulegają gimnazja, stąd konieczna jest modyfikacja narzędzia, głównie w obszarze analizy formalnej (odniesienia do norm). Korzystając z KNIIS, należy pamiętać, iż narzędzie zostało opracowane w wersjach dla 4 grup wiekowych: klasy I—III i IV—VI szkoły podstawowej, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne. Obecnie struktura systemu edukacji się zmienia, dlatego też dokonując wyboru wersji Kwestionariusza oraz analizy i interpretacji wyników, musimy kierować się głównie kryterium wieku, nie zaś poziomu edukacji.

Ponadto narzędzie może być wykorzystywane w diagnozie dynamicznej, rozwojowej, ponieważ umożliwia identyfikowanie potencjalnych czynników zaburzeń, a przede wszystkim czynników chroniących na różnych etapach rozwoju, a więc w konsekwencji objęcie możliwie wcześniej działaniami kompensującymi pewnych deficytów i wzmacniającymi — potencjałów.

2.2.2. Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT) i jego stosowanie w diagnozie resocjalizacyjnej

Założenie o komplementarności diagnozy (pozytywnej i negatywnej) realizowanej na potrzeby resocjalizacji oraz teoretyczne ujęcie osobowości jako systemu przekonań uzasadnia również stosowanie narzędzi, które ułożone są w modelu patogenetycznym czy modelu ryzyka. W przeciwieństwie do zaprezentowanego Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT) należy do kategorii narzędzi specyficznych wykorzystywanych w diagnostyce realizowanej dla celów resocjalizacji, gdyż odnosi się do zaburzeń, które mogą stanowić rezultat wadliwych (negatywnych) przekonań, rozumianych jako trwałe elementy osobowości, ukształtowane w procesie uczenia się na podstawie własnych, zwykle negatywnych, doświadczeń życiowych jednostek przejawiających zaburzenia adaptacyjne (niedostosowanych społecznie)¹¹.

2.2.2.1. Podstawy teoretyczne

Kwestionariusz HIT służy do badania zaburzeń osobowości, rozumianych jako zniekształcenia poznawcze. Jak wskazywałam wcześniej, w teoriach poznawczych zaburzenia osobowości traktuje się jako systemy dezadaptacyjnych operacji, które pełnią funkcje poznawcze, emocjonalne i motywacyjne. Cechą konstytutywną zniekształceń poznawczych jest przypisywanie im nadmiernego znaczenia, co powoduje, że mają

¹¹ Uzasadniają to nieopublikowane jeszcze wyniki moich badań dotyczących powiązań między osobowością rozumianą jako system przekonań a zniekształceniami poznawczymi rozumianymi jako przekonania dezadaptacyjne.

one charakter strategii tzw. prymitywnych (Alford, Beck, 2005, s. 22), te zaś prowadzą do fiksacji na skutek ich sztywności, a więc nieprzystosowania (do naturalnie zmiennych warunków, sytuacji). Strategie prymitywne stanowią rezultat dokonywania przez jednostkę tendencyjnych interpretacji własnych doświadczeń.

Alvaro Q. Barriga, John C. Gibbs, Granville Bud Potter i Albert K. Liao (Barriga et al., 2005, s. 3), twórcy narzędzia, definiują zniekształcenia poznawcze jako nadmierne zwracanie uwagi na to, czego się doświadcza, czemu towarzyszy przypisywanie niedokładnych lub „skrzywionych” znaczeń swoim doświadczeniom. Może to powodować występowanie problemowych reakcji emocjonalnych i behawioralnych. Nasilone występowanie zniekształceń poznawczych jest korelatem różnych objawów psychopatologii:

a) zachowań eksternalizacyjnych (agresja, przestępczość), nazwanych egotystycznymi zniekształceniami poznawczymi (*self-serving cognitive distortions*);

b) zachowań internalizacyjnych (lęk, depresja), nazwanych samoponiżającymi zniekształceniami poznawczymi (*self-debasing cognitive distortions*) (por. Achenbach, 1982, 1985, 1990a, 1990b, 1991a, 1991b, 1991c, 1991d, 1993; Achenbach, Edelbrock, 1978).

Specyficzne dla niedostosowania społecznego, ze względu na dominujące w literaturze przedmiotu rozumienie tego pojęcia (zaburzenia zachowania powodujące społeczne szkody), są zniekształcenia egotystyczne, skorelowane z zaburzeniami eksternalizacyjnymi (behawioralnymi). Wydaje się jednak, że zaburzenia internalizacyjne (emocjonalne), będące rezultatem samoponiżających zniekształceń poznawczych, mogą stanowić pierwotne źródło zaburzeń eksternalizacyjnych. Egotystyczne zniekształcenia poznawcze pełnią specyficzne funkcje adaptacyjne (obronne), które opisywane są przez różnych autorów jako:

a) obrona „ja” przed oskarżeniami lub negatywną samowiedzą;

b) racjonalizacja postaw i przekonań służąca neutralizacji potencjalnie pojawiających się empatii lub poczucia winy z powodu własnych zachowań;

c) mechanizmy obronne osobowości;

d) mechanizmy zobojetnienia moralnego (Redl, Wineman, 1951, 1957; Sykes, Matza, 1957; Bandura, 1991, 2007; Agnew, 1994; por. Seredyńska, 2016a).

Egotystyczne zniekształcenia poznawcze pierwotnie pełnią funkcję adaptacyjną, wtórnie stanowią jednak źródło nieprzystosowania społecznego jednostki, gdyż „odgradzają” ją od realistycznego postrzegania siebie i świata czy własnego funkcjonowania w świecie (Beck, Freeman, Davis, 2005), a w efekcie prowadzą do utrwalonych zniekształceń poznawczych, powodujących nieadekwatne emocje i wyzwalających zachowania dezadaptacyjne (zaburzenia zachowania)¹².

W operacyjnej definicji zniekształceń poznawczych określa się je jako nieracjonalne myśli, przekonania oraz wykreowane na ich bazie postawy odnoszące się do własnych lub cudzych zachowań społecznych (Barriga et al., 2005, s. 4). Świat jest takim, jakim go spostrzegamy, i ma takie znaczenie, jakie mu subiektywnie nadajemy. Negatywne doświadczenia (traumy, cierpienie, negatywne emocje), stanowiące podłoże dezadaptacyjnych zachowań, wynikają więc z irracjonalnego myślenia (Ellis, 1991). Przekonania ukształtowane na podstawie doświadczeń mogą mieć bowiem charakter adaptacyjny, jeśli wynikają z racjonalnych przesłanek i są przy tym pozytywne, lub powodować pojawianie się dezadaptacyjnych zachowań, gdy są irracjonalne i jednocześnie negatywne. W toku nabywania doświadczeń, potwierdzających jedno albo drugie przekonania (ze względu na ich kierunkowo selekcyjną funkcję), generalizują się one i tworzą system nadawania znaczeń określający sens spostrzeganej rzeczywistości lub też wchodzi w skład szerszego, całościowego systemu, który obejmuje spostrzeżenia (aspekt poznawczy), reakcje emocjonalne (aspekt emocjonalny), cele (aspekt motywacyjny) oraz strategie behawioralne, czyli zgodny z pozostałymi elementami sposób działania (Lachowicz-Tabaczek, 2004; Mischel, 2004).

Konstrukcja Kwestionariusza oparta jest na Johna C. Gibbisa i Granville’a Buda Pottera typologii zniekształceń poznawczych (Gibbs, 1991, 1993; Gibbs, Potter, Goldstein, 1995; por. Barriga et al., 2000), obejmującej 4 kategorie zniekształceń:

- a) zniekształcenia pierwotne (egocentryzm);
- b) zniekształcenia wtórne (obwinianie innych, umniejszanie/zmiana znaczenia i fatalizm).

¹² Szerzej koncepcję poznawczą w kontekście zniekształceń poznawczych opisuję w mojej wcześniejszej publikacji (Wysocka, 2015, s. 107–125).

Egocentryzm oznacza przedkładanie własnych poglądów, oczekiwań, potrzeb, praw, niepohamowanych uczuć i pragnień nad uzasadnione i często bardziej realistyczne poglądy, potrzeby, prawa, uczucia (itd.) innych ludzi (a często nawet ponad własny dalekosiężny interes, co wiąże się z nieumiejętnością odraczania gratyfikacji) w stopniu znacząco ograniczającym lub eliminującym interes innych ludzi.

Obwinianie innych polega na błędnym przypisywaniu winy lub odpowiedzialności za własne zachowania, proces wiktyimizacji, doświadczany pech lub cechy zewnętrznym czynnikom (ludziom, grupom, sytuacjom, chwilowym aberracjom) niezależnym od jednostki.

Umnieszanie/zmiana znaczenia wiąże się z bagatelizowaniem lub banalizowaniem własnych negatywnych zachowań; polega na przedstawianiu własnych zachowań antyspołecznych jako nieszkodliwych i z reguły możliwych do zaakceptowania, a czasem nawet jako godnych podziwu czy szacunku, a także łączy się z przyklejaniem innym ludziom poniżających lub dehumanizujących ich etykietek.

Fatalizm to nieuzasadnione przypisywanie innym ludziom wrogich wobec jednostki intencji, a także przewidywanie najgorszych scenariuszy dotyczących różnych sytuacji społecznych i życiowych oraz traktowanie tych czarnych wizji jako nieuchronnych. Jednostka kierująca się fatalizmem zakłada, że niemożliwa jest poprawa jej własnego zachowania lub zachowań innych ludzi (Gibbs, Potter, Goldstein, 1995; Gibbs, 2013).

Zniekształcenia poznawcze są czynnikiem „przepowiadającym” określony typ zachowań. Świat spostrzegany i doświadczany stanowią swoistą jedność, zatem tworzymy go w naszym umyśle zgodnie z naszymi doświadczeniami, a następnie reagujemy odpowiadającymi naszym wizjom zachowaniami: konstruktywnymi lub destruktywnymi. Kwestionariusz HIT pozwala także ujawnić sposoby reagowania (zachowania) jednostki wynikające z tego, jak postrzega ona otaczającą rzeczywistość. Te zachowania to tzw. denotanty behawioralne:

- a) zachowania opozycyjno-buntownicze;
- b) agresja fizyczna, skierowana na zewnątrz;
- c) kłamstwo;
- d) kradzież.

Strukturę założeń koncepcyjnych typologii zniekształceń poznawczych przedstawiono na schemacie 3.

Schemat 3

Zniekształcenia poznawcze i ich zachowaniowe konsekwencje –
koncepcja Johna C. Gibbisa i Granville'a Buda Pottera



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Barriga et al., 2005.

Egocentryzm, jako pierwotne zniekształcenie poznawcze, jest inklinacją rozwojowo uzasadnioną (na przykład naturalny jest u małych dzieci), jednak rozwój człowieka wiąże się ze stopniowym pokonywaniem egocentryzmu w kierunku prospołeczności (tzw. „ja” poszerzonego). Dlatego też utrzymywanie się tego zniekształcenia w kolejnych okresach rozwojowych może świadczyć o opóźnieniu rozwoju moralnego (sądów moralnych) i stanowić wskaźnik zaburzeń w przystosowaniu społecznym. Wtórne zniekształcenia poznawcze przyjmują natomiast charakter racjonalizacji pojawiającej się bądź przed wystąpieniem zachowania negatywnego (wykroczeniem poza społeczne normy zachowań), bądź po jego wystąpieniu. Włączanie wtórnych zniekształceń poznawczych pełni specyficzną funkcję obrony ego, ma na celu osłabienie lub eliminację poczucia winy, wyrzutów sumienia, dysonansu poznawczego, a także ochronę poczucia własnej wartości – pozytywnego obrazu siebie jednostki zachowującej się antyspołecznie. Innymi słowy: zniekształcenia wtórne redukują stres pojawiający się

jako następstwo zniekształceń pierwotnych, prowokujących negatywne zachowania wobec innych (Gibbs, 1991), neutralizują empatię i poczucie winy przez bagatelizację czy banalizację zdarzenia krzywdzącego innych, sprowadzając je do ubawu, psoty, żartu, wygłupu (Sykes, Matza, 1957, s. 667–669; Lickona, 1983, s. 152; por. Stone, 1989; Gibbs, 1991). Skłonność do negatywnych reakcji (zachowania) na doświadczaną frustrację wynikającą ze zniekształconej wizji świata jest warunkowana, po pierwsze, redukcją negatywnych emocji, które są jej efektem, a po wtóre, zracjonalizowanym przekonaniem, że „świat zasługuje na to, co go spotyka” (funkcjonalność zaburzeń, związana z zaspokajaniem potrzeb w sposób destruktywny, na skutek postrzegania braku możliwości realizowania ich z wykorzystaniem dozwolonych środków; zob. Merton, 1982).

2.2.2.2. Opracowanie narzędzia

Kwestionariusz „Jak myślę” (różne jego wersje) został skonstruowany przez Alvaro Q. Barriga, Johna C. Gibbsa, Granville’a Buda Pottera i Alberta K. Liau (Barriga, Gibbs, 1996; Gibbs, Barriga, Potter, 2001; Barriga et al., 2005) w celu trafnego, rzetelnego i obiektywnego pomiaru egotystycznych zniekształceń poznawczych.

Oprócz identyfikacji 4 głównych typów zniekształceń poznawczych: egocentryzmu, obwiniania innych, umniejszania/zmiany znaczenia, fatalizmu, narzędzie pozwala wyodrębnić 4 kategorie zachowań antyspołecznych, tzw. denotanty behawioralne:

- a) nieprzestrzeganie zasad, łamanie prawa, nieposzanowanie autorytetów — zachowania opozycyjno-buntownicze;
- b) agresja fizyczna skierowana na zewnątrz, przejawiająca się w różnych aktach bezpośrednio krzywdzących innych;
- c) kłamstwo — skłonność do posługiwania się kłamstwem, oszustwem w celu instrumentalnego pozyskiwania różnych gratyfikacji;
- d) kradzież — skłonność do zaspokajania potrzeb materialnych przez wybieranie „drogi na skróty”, neutralizowanie i usprawiedliwianie działań związanych z nieposzanowaniem cudzej własności.

Tabela 1

Struktura Kwestionariusza „Jak myślę” (HIT)

Oceniane zmienne/cechy		Liczba pozycji	Przykładowe pozycje Kwestionariusza z numerami twierdzeń
Skale do badania zniekształceń poznawczych	egocentryzm (SC)	9	(10) Kiedy się wściekam, wszystko mi jedno, kto oberwie. (22) Jeśli naprawdę na czymś mi zależy, nie ma znaczenia, jak to zdobędę.
	obwinianie innych (BO)	10	(21) Nie ma nic złego w kłamstwie, jeżeli ktoś jest na tyle głupi, by w nie uwierzyć. (36) Ludzie zawsze prowokują mnie do walki.
	umniejszanie/zmiana znaczenia (MM)	9	(17) Jeśli wiadomo, że nic za to nie zrobią, to tylko głupi nie kradnie. (33) Nic w tym złego, jeżeli okłamujesz kogoś obcego.
	fatalizm (AW)	11	(29) Zawsze ktoś próbuje mi dokuczać. (35) Można kraść. Nie weźmiesz ty, weźmie kto inny.
Skale do badania denotantów behawioralnych	zachowania opozycyjno-buntownicze (OD)	10	(12) Trzeba odpowiednio pouczyć tych, którzy nie okazują nam szacunku. (54) Jeśli naprawdę mam ochotę coś zrobić, nie zależy mi, czy jest to legalne czy nie.
	agresja fizyczna (AP)	10	(28) Powinieneś dostać to, czego potrzebujesz, nawet jeśli ktoś musi oberwać. (44) Kto nie jest ze mną, jest przeciwko mnie.
	kłamstwo (L)	8	(26) Ludzie, którzy zadają zbyt dużo pytań, zmuszają człowieka do kłamstwa. (52) Jeśli zdarza mi się kogoś okłamać, nic nikomu do tego.
	kradzież (S)	11	(47) Przejazdźka cudzym samochodem bez zezwolenia to nic złego, jeżeli samochód jest cały i zwrócony właścicielowi. (53) Każdy kradnie — też możesz wziąć swoją dolę.

cd. tab. 1

Skale dodatkowe	odpowiedzi dziwaczne — skala kontrolna (AR)	8	(20) <i>Zdarzało mi się wypowiadać niepo- chlebnie o przyjaciółach.</i> (38) <i>Trzymam w tajemnicy niektóre swo- je uczynki.</i>
	pozycje pozytywne — buforowe (PF)	7	(16) <i>Każdy ma prawo do szczęścia.</i> (41) <i>Kiedy przyjaciele cię potrzebują, na- leży im pomóc.</i>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Barriga et al., 2005.

Owe zachowania antyspołeczne należą do 2 zespołów zachowań w uję-
ciu DSM-IV (1994; por. ICD, 1998, 2000):

- a) zaburzenia zachowania (*conduct disorder*);
- b) zaburzenia opozycyjno-buntownicze (*oppositional-defiant disorder*).

Strukturę narzędzia HIT wraz z przykładowymi twierdzeniami w jego
obrębie przedstawiono w tabeli 1.

Kwestionariusz zawiera 8 podskal: 4 do oceny zniekształceń poznaw-
czych i 4 do oceny zachowań nieprzystosowawczych. Ma także 3 ogólne
skale zbiorcze:

a) skalę jawną (*overt scale* — OV), która składa się z 2 podskal: za-
chowania opozycyjno-buntownicze (OD) i agresja fizyczna (AP); skala
obejmuje denotanty behawioralne wyznaczające zachowania związane
z bezpośrednią konfrontacją z ofiarą;

b) skalę ukrytą (*covert scale* — COV), która składa się także z 2 podskal:
kłamstwo (L) i kradzież (S); skala obejmuje zachowania antyspołeczne
niezwiązane z bezpośrednią konfrontacją z ofiarą;

c) wynik ogólny HIT — stanowi on pochodną wyników uzyskanych
we wszystkich 8 podskalach i pozwala identyfikować poziom zniekształ-
ceń poznawczych (aspekt poznawczy), które stanowią predyktory anty-
społecznych zachowań (aspekt behawioralny).

Ponadto utworzono 2 dodatkowe skale, których celem jest sprawdza-
nie wiarygodności wyników badań oraz swoiste ukrycie pytań dotyczą-
cych zniekształceń poznawczych:

a) skala odpowiedzi dziwacznych (*anomalous responding* — AR) — pełni-
ca funkcję skali kłamstwa (mierzy poziom kierowania się w odpowiedziach
zmienną aprobaty społecznej, a w efekcie zafałszowania własnego obrazu);

b) skala „pozytywnych wypełniaczy” — buforowa, filtrująca, zawierająca twierdzenia pozytywne, tzw. wypełniacze (*positive fillers* — PF), których funkcją jest zmiana nastawienia badanego do przedmiotu/treści pytań (jednoznacznie negatywne pytania wzmagają lęk przed oceną i włączają ostrożność w odpowiadaniu, co jest zaprzeczeniem ich intencjom).

Kwestionariusz wielokrotnie modyfikowano, opierając się na badaniach na grupach rozwojowych (w celu standaryzacji narzędzia) i kilku próbach walidacyjnych przeprowadzonych na środkowym zachodzie Stanów Zjednoczonych oraz dokonywanych analizach psychometrycznych¹³. Wersja ostateczna Kwestionariusza zawiera 54 pytania; 39 z nich służy do diagnozowania zniekształceń poznawczych i (jednocześnie) denotantów behawioralnych, pozostałe należą do skal dodatkowych.

W toku badań w grupach walidacyjnych¹⁴ sprawdzono własności psychometryczne narzędzia:

a) trafność treściową i fasadową (równomierne rozłożenie twierdzeń związanych ze zniekształceniami poznawczymi i z denotantami behawioralnymi; metoda sędziów kompetentnych) oraz czynnikową (konfirmacyjna analiza czynnikowa);

¹³ W skład próby standaryzacyjnej weszło 143 nastolatków przebywających w zakładzie poprawczym prowadzonym przez ministerstwo do spraw młodzieży. Badani byli w wieku od 13 do 19 lat. Grupa była zróżnicowana wystarczająco pod względem płci i wieku oraz pod względem etnicznym. W skład 4 grup walidacyjnych weszło:

a) pierwsza próba — 135 nastolatków, hospitalizowanych w szpitalu psychiatrycznym z powodu destruktywnych zaburzeń osobowości; osoby w wieku od 12 do 18 lat; grupa zróżnicowana ze względu na płeć i pochodzenie etniczne;

b) druga próba — 94 nastolatków płci męskiej w wieku 14–18 lat, zróżnicowanych ze względu na pochodzenie etniczne i podzielonych na 2 podgrupy: skierowanych przez sąd na obserwację psychologiczną i uczniów liceów miejskich;

c) trzecia próba — 105 młodych ludzi zróżnicowanych etnicznie w wieku od 13 do 21 lat, podzielonych na 2 podgrupy: dziewczęta i chłopcy skierowani na obserwację psychologiczną i przebywający w zakładzie poprawczym oraz dziewczęta i chłopcy z liceów miejskich;

d) czwarta próba — 193 nastolatków w wieku od 16 do 19 lat, studentów psychologii dużego uniwersytetu; grupa zróżnicowana ze względu na płeć i pochodzenie etniczne.

¹⁴ Dokładny opis procedury walidacyjnej zamieszczono w podręczniku do narzędzia (Barriga et al., 2005, s. 19–38).

b) trafność różnicową (dywergencyjną) (korelacja kwestionariuszowych miar zachowań antyspołecznych z informacjami zebranymi od rodziców i z dokumentacji placówek; korelacja ze zmiennymi takimi jak płeć, wiek, status społeczno-ekonomiczny, rasa, poziom inteligencji, wyniki w nauce);

c) trafność teoretyczną (korelacje z innymi zmiennymi, analiza ścieżek);

d) zgodność wewnętrzną (współczynnik α Cronbacha).

Uzyskane wyniki analiz psychometrycznych potwierdzają wysoką rzetelność i trafność narzędzia, właściwą jego strukturę oraz stałość wyników pozyskiwanych z jego wykorzystaniem. Test dobrze różnicuje młodzież niezaburzoną i przejawiającą różne zaburzenia, ponadto jego wyniki ujemnie korelują z ważnymi wskaźnikami dojrzałości, rozwoju moralności czy z funkcjonowaniem poznawczym. Jest również wrażliwy na wyniki terapii, może zatem być wykorzystywany w celach ewaluacyjnych i sprawdzających wyniki postępu zmian dokonujących się pod wpływem oddziaływań resocjalizujących lub wychowawczych.

2.2.2.3. Procedura badania, obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Kwestionariusz HIT jest narzędziem typu papier-ołówek wykorzystywanym w badaniach indywidualnych lub grupowych do oceny egotystycznych zniekształceń poznawczych (egocentryzm, obwinianie innych, umniejszanie/zmiana znaczenia, fatalizm) oraz zaburzonych zachowań (opozycyjno-buntowniczych, agresywnych, skłonności do kłamstwa i kradzieży). Badanie trwa zwykle od 5 do 15 minut (czas jest jednak nielimitowany¹⁵), pytania są proste, stąd jedyne wymaganie wią-

¹⁵ Jeśli osoba badana ma trudności z wypełnianiem kwestionariusza, na przykład ze względów językowych, należy zwrócić na to uwagę, wyjaśniać kwestie niezrozumiałe, ale w sposób niesugerujący odpowiedzi. Można także w badaniu indywidualnym przeprowadzić badania ustnie, wówczas badany śledzi odczytywany tekst. Ponadto należy mieć na uwadze, że obserwacja w trakcie badania czy rozmowa dotycząca kwestii wątpliwych — możliwa głównie w badaniach indywidualnych — stanowi bardzo ważne źródło informacji diagnostycznych. Testowanie zwykle traktowane jest jako samodzielna metoda, jednak dane

że się z umiejętnością czytania ze zrozumieniem na poziomie klasy IV szkoły podstawowej. Kwestionariusz zawiera 54 pytania (itemy) oceniane w 6-punktowej skali Likerta (od „zdecydowanie zgadzam się” do „zdecydowanie nie zgadzam się”).

Analiza wyników testowania ma charakter formalny (ilościowy) i nieformalny (jakościowy). Pierwszy typ analizy polega na sumowaniu wyników surowych (zgodnie z załączonym w podręczniku kluczem; Barriga et al., 2005, s. 41) i obliczeniu średnich dla poszczególnych podskal (8) i skal ogólnych (3), a następnie przełożeniu ich na wyniki standaryzowane (skala centylowa). Analiza nieformalna (jakościowa) polega na opisie cech i właściwości osoby badanej zgodnie ze wskazaniami zawartymi w podręczniku (Barriga et al., 2005, s. 9–13, 39–51); warto skorzystać także z innych opracowań, w których opisy jakościowe poszczególnych zniekształceń poznawczych są znacznie bardziej rozbudowane (Gibbs, Potter, Goldstein, 1995; Barriga et al., 2000; Gibbs, 2013)¹⁶.

Analiza formalna (ilościowa). W celu obliczenia wyniku surowego dla skal i podskal HIT należy zsumować liczby punktów za odpowiedzi w poszczególnych stwierdzeniach wchodzących w skład danej skali, a następnie podzielić je przez liczbę pytań w danej podskali lub skali (średnia wyniku). Wstępnie oceniamy wynik w skali odpowiedzi dziwacznych, która stanowi odpowiednik skali kłamstwa, w celu sprawdzenia wiarygodności uzyskanych odpowiedzi. Zależnie od wyniku w tej skali badanie uznajemy za wiarygodne, takie, które trzeba interpretować z dużą ostrożnością, bądź też takie, które trzeba odrzucić jako dające fałszywy obraz. Na podstawie otrzymanych średnich uzyskanych z podstawowych 8 podskal kwestionariusza (4 podskale w ramach badania zniekształceń poznawczych i 4 diagnozujące denotanty behawioralne) generujemy 3 sumaryczne wyniki dla skal ogólnych (skali jawnej, skali ukrytej i wyniku całkowitego HIT) i obliczamy średnią ze średnich wyników w odpowiednich skalach (skala jawna — suma wyników w ska-

obserwacyjne (i inne) stanowią dodatkowe źródło informacji, a jednocześnie weryfikują wiarygodność badania.

¹⁶ Niestety opracowania te nie są dostępne w języku polskim, w tej monografii zaś niemożliwe jest przedstawienie wszystkich i bardziej dokładnych opisów diagnostycznych. Warto jednak rozwijać własną wiedzę na temat różnych pojęć i ich znaczenia rozwojowego.

lach przekonañ oraz zachowań opozycyjno-buntowniczych i agresji fizycznej; skala ukryta — suma wyników w skali skłonności do kłamstwa i kradzieży; wynik ogólny HIT — uśredniony wynik dla wszystkich 8 podskal). Wyniki uśrednione kwalifikujemy do poszczególnych kategorii/poziomów: wyników zgodnych z normą (do 72 centyli), wyników z pogranicza normy i patologii (od 73 do 82 centyli) lub wyników świadczących o patologii (powyżej 82 centyli). Na podstawie wyników znormalizowanych dokonuje się analizy profilowej wszystkich cech — w podskalach i skalach (Barriga et al., 2005, s. 44, 46).

Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa). Analiza ilościowa (formalna), służąca zakwalifikowaniu wyniku do określonej kategorii (normy, pogranicza i patologii), stanowi podstawę do przeprowadzenia analizy i interpretacji jakościowej (nieformalnej). Interpretacja jakościowa opiera się na założeniach teoretycznych będących podstawą konstrukcji Kwestionariusza oraz definicji operacyjnych, czyli opisów poszczególnych zniekształceń poznawczych (aspekt poznawczy) i ich potencjalnych behawioralnych konsekwencji (aspekt behawioralny, denotanty behawioralne) określanych przez skale i podskale (Barriga et al., 2005, s. 39–51).

Opis diagnostyczny dokonywany jest na różnych poziomach: poszczególnych podskal i skal ogólnych, z uwzględnieniem ich specyficznej konfiguracji. Niezależnie od tego, że narzędzie służy generalnie do identyfikacji zaburzeń, w opisie należy uwzględnić elementy zarówno diagnozy negatywnej (deficyty, pogranicze normy i patologii, patologia), jak i diagnozy pozytywnej (zasoby, potencjały, wyniki w normie). Stanowi to podstawę do wysunięcia hipotez diagnostycznych i interpretacji, które służą do opracowania próby projektowania postdiagnostycznego. Może być ono związane z przygotowaniem indywidualnego programu resocjalizacji jednostek niedostosowanych społecznie lub przejawiających różne zaburzenia osobowości bądź stanowić punkt wyjścia konstruowania programów wsparcia rozwoju społeczno-moralnego młodzieży szkolnej, wykazującej deficyty moralne wynikające z jakości oddziaływań wychowawczych, a także dominujących ideologii kreujących konsumpcyjny, hedonistyczny, ukierunkowany na merkantylny sukces styl życia, z wyraźnymi pierwiastkami makiawelizmu i manipulacji (Gibbs, Potter, Goldstein, 1995; Gibbs, 2013).

Analiza i interpretacja dokonywana jest więc na 3 poziomach:

a) 8 **podskal**, odnoszących się do poszczególnych cech, z uwzględnieniem 2 kategorii zmiennych: zniekształceń poznawczych i ich behawioralnych odpowiedników (potencjalnych następstw), analizuje się tutaj także specyficzne powiązania między poszczególnymi zmiennymi (cechami) oraz zniekształceniami poznawczymi i denotantami behawioralnymi;

b) 2 **skal ogólnych**, co pozwala na pogłębienie obrazu diagnostycznego mającego na celu ujawnienie ogólnej tendencji do zachowań jawnych (zachowania opozycyjno-buntownicze, agresja fizyczna) i ukrytych (kłamstwo, kradzież), to zaś świadczy zarówno o poziomie zaburzeń, jak i dominującym ich typie (należy włączyć do analizy także wiedzę o dynamice i linii rozwojowej zaburzeń osobowości: zob. na przykład Seredyńska, 2016b);

c) **wyniku ogólnego HIT**, który świadczy bezpośrednio o poziomie zagrożenia rozwoju moralnego osoby badanej.

Analiza profilu stanowi wstęp do interpretacji, wynik ogólny HIT wskazujący na obszar patologii sugeruje patologiczną eksternalizację, musi jednak być potwierdzony danymi uzyskanymi z innych źródeł (po zastosowaniu dodatkowych narzędzi, takich jak dokumentacja, wywiady, skale osobowości). Taka procedura zwiększa wiarygodność dokonanego rozpoznania i wyklucza na przykład dyssymulację, która szczególnie często występuje u osób niedostosowanych społecznie (czasem bardzo inteligentnych), które mają tendencję do przedstawiania siebie w lepszym świetle i zwykle ich świadomość zachowań normatywnych nie jest ograniczona (osoby te wiedzą, jak odpowiadać, żeby było dobrze). Wiarygodność testowa oceniana jest na podstawie wyników w skali odpowiedzi dziwacznych, obserwacji zachowań w trakcie badania oraz konfrontacji wyników testu HIT z wynikami innych testów, badających analogiczne lub powiązane ze zniekształceniami poznawczymi cechy (na przykład cechy osobowości mierzone innymi testami, w tym KNIIS).

Podwyższony wynik ogólny HIT nakazuje dogłębną analizę profilu, a szczególnie analizę typologiczną skal ogólnych: jawnej i ukrytej. Pierwsza z nich pozwala określić tendencję do przejawiania zachowań antyspołecznych polegających na bezpośrednim konfrontowaniu się badanego z ofiarą własnych działań (agresywne), druga zaś świadczy

o dominującej tendencji do zachowań, które nie mają bezpośredniego charakteru konfrontacyjnego (przestępczego).

Jeśli wyniki wskazują na patologię, wówczas dokonujemy pełniejszej diagnozy i interpretacji w obrębie wszystkich 8 podskal. Ma to na celu wyłonienie szczególnie intensywnie ujawniających się zniekształceń poznawczych — wiąże się z dokonaniem oceny w kierunku potencjalnej dominacji i zgodności z przejawianymi zachowaniami antyspołecznymi (zgodności wewnętrznej poznawczego i behawioralnego aspektu). Diagnoza taka może ułatwić identyfikację dominującego mechanizmu zaburzeń. Zdaniem autorów narzędzia, analiza na tym poziomie może stanowić metodę oceny dominującego stylu poznawczego badanego (młodzieży), co z kolei ułatwia projektowanie postdiagnostyczne (dobór odpowiedniej terapii, ukierunkowanie oddziaływania wychowawczego). Na przykład dominujący egocentryzm ukierunkowuje planowane interwencje konkretnie na eliminację „skrzywienia” egocentrycznego, czyli niedorozwój zdolności oceny moralnej własnych zachowań. Osobom z dominującym egocentryzmem trzeba dostarczyć okazji (sytuacji wychowawczych) umożliwiających przyjmowanie cudzej perspektywy widzenia określonych sytuacji i zdarzeń, myślenia o innych. Stosowanie przez osobę diagnozowaną głównie strategii minimalizacji (umniejszanie/zmiana znaczenia) wymaga na przykład w toku działań postdiagnostycznych tworzenia sytuacji, w których wyraźnie widoczne są dla jednostki konsekwencje jej własnych działań dla innych. Stosowanie przez badanego strategii obwiniania innych za własne niepowodzenia wymaga uczenia go transpozycji źródła odpowiedzialności, czyli „brania winy na siebie”. Nadmierny fatalizm korygować trzeba przede wszystkim nakłanianiem jednostki do zmiany perspektywy widzenia problemów i wskazywania ich rzeczywistych wymiarów, na przykład przez dostarczanie innych wzorów myślenia (Kendall, 1993, s. 235–247; Gibbs, Potter, Goldstein, 1995, s. 51, 143, 153–156; Barriga et al., 2000, s. 36–56, 2005, s. 48; Harper, Iwamasa, 2000, s. 37–53). Diagnoza dokonywana na tym poziomie stanowi podstawę indywidualizacji projektowania programu oddziaływań, wiąże się z respektowaniem zasady uwzględniania niepowtarzalności drugiego człowieka (przejawów zaburzeń i ich źródeł), służącej maksymalizacji efektów oddziaływania wychowawczego czy resocjalizującego.

2.2.2.4. Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem

Kwestionariusz HIT ma zastosowanie w badaniach klinicznych i naukowych, czyli do diagnozy i planowania terapii. Można go także wykorzystywać w celach ewaluacyjnych: do oceny indywidualnych postępów i wyników terapii (porównanie indywidualnych profili cech w odstępie czasowym potrzebnym na prowadzenie działań wspierających) oraz do oceny skuteczności różnych programów profilaktycznych, wychowawczych, terapeutycznych i resocjalizacyjnych (porównanie profili grupowych przed podjęciem określonych działań o charakterze wspierającym rozwój i po ich zakończeniu). Służy do badania młodzieży zróżnicowanej ze względu na warunki życia, głównie osób z różnymi przejawami zaburzeń adaptacyjnych¹⁷. Kwestionariusz HIT można stosować także do badania młodzieży prawidłowo przystosowanej (wówczas cel badania jest inny, na przykład naukowy)¹⁸. Ze względu na grupę normalizacyjną wiek osób badanych jest ograniczony — powinny one mieć od 14 do 19 lat. Ponieważ wyniki testu w żadnej grupie walidacyjnej nie korelowały z wiekiem, Kwestionariusz HIT można również stosować — jednak z pewną ostrożnością i mając wystarczającą wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej (determinuje to ocenę wyników ze względu na różnice w rozwoju moralnym na poszczególnych etapach życia) — do grup młodszych i zapewne starszych, co autorzy przewidzieli w trakcie konstruowania Kwestionariusza

¹⁷ Autorzy Kwestionariusza HIT wskazują, że jest on diagnostyczny szczególnie w odniesieniu do następujących grup młodzieży: z zakładów poprawczych, ze stacjonarnych placówek leczniczych, stacjonarnych społeczności terapeutycznych, szpitali psychiatrycznych, uczestniczącej w terapii ambulatoryjnej lub programach interwencji realizowanych w placówkach edukacyjnych. Formy wsparcia proponowane przez autorów Kwestionariusza są charakterystyczne dla społeczeństwa amerykańskiego; w polskich realiach należy dokonać ich modyfikacji. Próby walidacyjne były zróżnicowane, stąd możliwość szerokiego zastosowania Kwestionariusza.

¹⁸ Zdaniem autorów Kwestionariusza HIT, badanie nim młodzieży bez zaburzeń adaptacyjnych musi być uzasadnione na przykład celami naukowymi, z czym należy się zgodzić. Trzeba jednak zauważyć, że niedostatki rozwoju moralnego w różnych zakresach dotyczą młodzież, która nie ma zdefiniowanych zaburzeń adaptacyjnych. Wówczas cel badania może być także praktyczny — badanie może służyć podejmowaniu działań wychowawczych eliminujących deficyty moralne, które współcześnie bardzo często są normalizowane.

(choć nie ma norm dla dorosłych)¹⁹. Jedynym warunkiem stosowania testu jest osiągnięcie przez badanych poziomu czytania ze zrozumieniem. Nie można się jednak zgodzić z tym, że jest to wystarczające kryterium stosowania testu. Należy uwzględnić również kwestie rozwojowe.

Prowadzenie badań w wykorzystaniem Kwestionariusza HIT i ich interpretacja zarezerwowane są dla osób profesjonalnie przygotowanych do pracy z innymi ludźmi: psychologów, pedagogów, pracowników socjalnych, mających przynajmniej podstawową wiedzę z zakresu teorii i praktyki psychometrii, a także ogólnie metodologii i diagnostyki (Barri ga et al., 2005, s. 39). Postępowanie w trakcie badania musi być zgodne z instrukcją oraz podstawowymi zasadami metodologicznymi (odpowiednie warunki, odpowiednia liczebność grup w badaniach zbiorowych — do 20 osób) oraz przestrzegane muszą być zasady etyczne²⁰. Należy zwrócić szczególną uwagę na dokonywanie odnoszących się do poprzedzających badanie 6 miesięcy samoocen badanych, ponieważ Kwestionariusz normalizowano dla takiego okresu odniesienia. Zastosowanie Kwestionariusza HIT jest szerokie, może być on wykorzystywany w celach naukowych, *stricte* diagnostycznych, ponieważ pozwala zidentyfikować ważne mechanizmy zaburzeń, to zaś jest ważne w projektowaniu działań wspierających rozwój moralny oraz w ich ewaluacji.

2.2.3. Diagnoza wybranych cech osobowości jednostki niedostosowanej społecznie — propozycje narzędzi

Warsztat diagnostyczny służący ocenie osobowości i różnych jej cech należy z pewnością do najbardziej rozbudowanych i najlepiej „wyposażonych” w narzędzia diagnostyczne, stąd niemożliwe wydaje się choćby

¹⁹ Gdy Kwestionariuszem HIT badano dorosłych więźniów, uzyskano dobrą rzetelność i trafność, choć nie opracowano norm dla tej grupy. Ze względu na to, że narzędzie można stosować do oceny ewaluacyjnej podejmowanych działań terapeutycznych, resocjalizacyjnych i wychowawczych, także w tej grupie (lub innych dorosłych) może być ono w tym celu wykorzystywane.

²⁰ Należy przestrzegać zasad etycznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA — *American Psychological Association*, 1992). W Polsce także została wydana pozycja określająca zasady etyczne badania: Brzezinski et al., 2009.

ogólnikowe przedstawienie całego dostępnego instrumentarium. Nie taki zresztą jest cel niniejszego opracowania.

W uzupełnianiu zestawu proponowanych narzędzi diagnostycznych kierowałam się znaczeniem wybranych cech dla charakterystyki osobowościowej jednostek niedostosowanych społecznie. Wybrałam kilka narzędzi, które wydają się tu najbardziej istotne, także z perspektywy potencjalnej diagnozy pozytywnej. Stosowanie tych narzędzi (skonstruowanych przez innych badaczy — nie jestem ani autorką, ani współautorką tych narzędzi) jest ograniczone ze względu prawa autorskie; ponadto narzędzia mogą być wykorzystywane jedynie przez profesjonalnie przygotowanych diagnostów — psychologów. Drugim kryterium wyboru — oprócz znaczenia badanych zmiennych/cech w diagnozie resocjalizacyjnej — była metodologiczna poprawność narzędzi. Wszystkie wybrane przeze mnie narzędzia opisane są szczegółowo w podręcznikach lub w artykułach i książkach tematycznych (do których odsyłam; większość tych pozycji jest dostępna bez konieczności spełniania szczególnych warunków związanych z formalnym profesjonalnym czy kierunkowym przygotowaniem, co nie oznacza, że osoba posługująca się określonym testem nie powinna posiadać wiedzy merytorycznej z zakresu zmiennych, które poddawane są ocenie, czy podstawowej choćby wiedzy z zakresu metodologii i psychometrii). Najważniejszy jest jednak fakt, że proponowane narzędzia (testy) skonstruowano, przestrzegając przyjętych (mniej lub bardziej rygorystycznych) zasad konstruowania testów (narzędzia są sprawdzone pod względem psychometrycznym i zwykle, choć nie zawsze, wyposażone w normy). Proponowane testy można więc uznać za wystarczająco wiarygodne narzędzia oceny cech (zmiennych), do których mierzenia służą. Oczywiście należy pamiętać także o tym, o czym piszę w innym miejscu: iż diagnoza nie może być oparta jedynie na testowaniu, konieczne jest uzupełnianie obrazu diagnostycznego na podstawie danych zebranych z innych źródeł i innymi metodami.

Podczas dokonywania selekcji narzędzi i prezentacji wybranego warsztatu diagnostycznego kierowałam się także przekonaniem, że zestawienie narzędzi może wzbogacić świadomość diagnostyczną pedagoga resocjalizującego (wiedza z zakresu możliwości stosowania testów, sposobu ich wykorzystywania i analizy, ograniczeń testowania), a jedno-

częście pełnić cel kształcący, gdyż prezentacja różnych modeli diagnozy, opartych na odmiennych założeniach teoretycznych, choć jedynie częściowo metodologicznych, może również utrwalić w świadomości odbiorców, potencjalnych diagnostów, konieczność profesjonalnego przygotowania diagnozy służącej projektowaniu działań postdiagnostycznych, co pośrednio, ale bezwzględnie, wyznacza etyczność postępowania diagnostycznego. Stosowanie narzędzi sprawdzonych psychometrycznie, a więc wiarygodnych, jest bowiem podstawą prawidłowego rozpoznania (choć — jak wiemy — zawsze hipotetycznego). Prezentacja sposobów konstruowania testów i ich efektów uwrażliwia na kierowanie się w doborze narzędzi diagnozy podstawowymi kryteriami oceny ich wiarygodności (diagnosta powinien wiedzieć, dlaczego dany test stosować bądź dlaczego go nie stosować, znać jego zalety, ale także ograniczenia). Niewątpliwie jednak cały katalog omawianych w tym opracowaniu testów ulokowany jest w metodologii ilościowej²¹, a ich konstruowanie oparte zostało na założeniach strategii racjonalnej.

Rozpocznę od prezentacji narzędzi najczęściej wykorzystywanych w diagnozie psychologicznej osobowości człowieka — także realizowanej na potrzeby resocjalizacji, w ujęciu całościowym (narzędzia do oceny całej struktury osobowości) oraz z uwzględnieniem podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego, które składają się na model komplementarny (z przestrzeganiem zasady priorytetowości diagnozy pozytywnej).

W diagnozie pozytywnej służącej ocenie cech osobowości można wykorzystać jedynie skalę/kwestionariusz do diagnozy „normalnej osobowości”²², czyli **Inwentarz Osobowości NEO-FFI** (lub jego poszerzoną wersję: **NEO PI-R**^{TM23}) Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae (2010;

²¹ Z wyjątkiem jednego zestawu narzędzi służących do jakościowej oceny zainteresowań (Profile Zainteresowań Zawodowych — zob. s. 217—218).

²² Zarzuty stawiane wielu innym testom osobowości, szczególnie tym wykorzystywanym w resocjalizacji (na przykład testom opartym na koncepcji opracowanej przez Hansa J. Eysencka przy współpracy z Sybil B.G. Eysenck), wiążą się z faktem, że były one konstruowane na podstawie badań walidacyjnych osób zaburzonych, a więc nie osób „normalnych”, czyli zdrowych.

²³ Z narzędzia mogą korzystać tylko osoby uprawnione, czyli mające wykształcenie psychologiczne, jednak w diagnozie resocjalizacyjnej (podobnie jak w innych obsza-

por. Siuta, 2009; Zawadzki et al., 2010). Konstrukcja Inwentarza została oparta na pięcioczynnikowym modelu osobowości (Modelu Wielkiej Piątki).

Poddawane badaniu podstawowe wymiary składające się na strukturę osobowości, niezależne od wersji narzędzia (podstawowej lub poszerzonej), to:

1. Ekstrawersja (*extraversion*) – ilość i intensywność interakcji międzyosobowych, poziom aktywności, potrzeba stymulacji, zdolność do cieszenia się życiem.

2. Ugodowość (*agreeableness*) – jakość odniesień interpersonalnych jednostki na kontinuum od współczucia po antagonizm w myślach, uczuciach i działaniu.

3. Sumienność (*conscientiousness*) – indywidualny stopień organizacji, wytrwałości i motywacji w zachowaniach ukierunkowanych na cel, niezawodność i bycie wymagającym *vs.* niezdyscyplinowanie i niezorganizowanie.

4. Neurotyczność (*neuroticism*) – przystosowanie *vs.* niestabilność emocjonalna, obejmująca wymiar od opanowania i stabilności emocjonalnej po skłonność do dyskomfortu psychicznego, nierealistycznych idei, niepoahamowanych pragnień, a także dezadaptacyjnego stylu reagowania na stres.

5. Otwartość na doświadczenie (*openness to experience*) – aktywne poszukiwanie i ocena nowych doświadczeń podejmowanych ze względu na ich autoteliczną wartość dla podmiotu, tolerancja i eksploracja tego, co nieznanne.

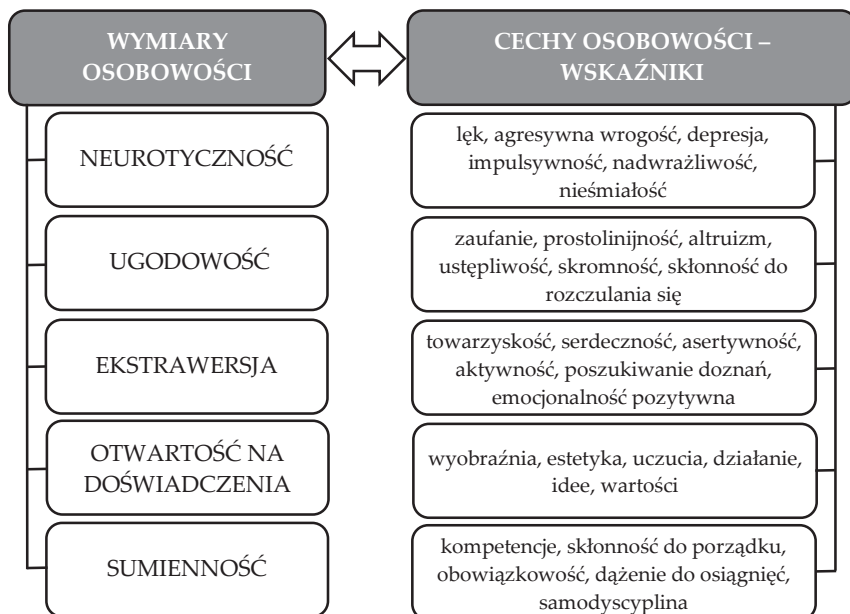
Najważniejsze cechy wyznaczające poszczególne wymiary osobowości zestawiono na schemacie 4.

Niektóre cechy osobowości wyróżnione w tym modelu, głównie otwartość na nowe doświadczenia, powiązane są z funkcjonowaniem poznawczym, osobowością twórczą, a przede wszystkim z myśleniem twórczym

rach działań pedagogicznych) ważna jest także świadomość możliwości diagnozowania i umiejętność „odczytywania” znaczenia diagnoz przygotowanych przez specjalistów. Ponadto w resocjalizacji konieczne jest diagnozowanie osobowości jednostek niedostosowanych społecznie, a to możliwe jest w interdyscyplinarnych zespołach diagnostycznych.

Schemat 4

Wymiary i cechy osobowości w Modelu Wielkiej Piątki
Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Zawadzki et al., 2010, s. 12–17.

(dywergencyjnym) oraz potrzebą i motywacją osiągnięć, w których znaczenie ma także ekstrawersja i sumienność. Umożliwia to dokonywanie rozpoznania (diagnozy) powiązanych z sobą fenomenów: osobowości twórczej i jej korelatów (omawianych w kolejnym podrozdziale) z wieloma ogólnymi cechami osobowości. Neurotyczność i ugodowość oraz ekstrawersja są również predyktorami zdrowia psychicznego i funkcjonowania społecznego, dlatego też Inwentarz może być wykorzystywany w diagnozie resocjalizacyjnej, na przykład w badaniach eksploracyjnych związanych z konstruowaniem modelu osobowości jednostek niedostosowanych społecznie, ponadto w praktyce (diagnoza przypadku służąca projektowaniu działań) oraz w działaniach ewaluacyjnych (sprawdzanie dynamiki zmian na skutek podejmowanych oddziaływań).

Właściwości psychometryczne narzędzia, zarówno oryginalnego – podstawowego (wersja ta liczy 60 pozycji) i poszerzonego (wersja ta liczy 240 pozycji) – jak i jego polskich adaptacji, spełniają wymogi stosowalności w badaniach naukowych i z pewną ostrożnością Inwentarz może też być wykorzystywany w badaniach służących praktyce diagnostycznej. Oznacza to, że adaptacja narzędzia jest satysfakcjonująca i w dużym stopniu odpowiada oryginalnej amerykańskiej wersji. Inwentarz, co jest jego istotnym walorem, zaopatrzony jest w normy (skala stenowa) – odrębne dla obu płci oraz dla 5 grup wiekowych (od 15 do 80 lat).

Analiza ilościowa i jakościowa w Inwentarzu Osobowości NEO-FFI jest analogiczna pod względem formalnym do analiz prowadzonych w innych testach, treściowo zaś odnosi się do oceny dominujących wymiarów osobowości (analiza profilowa pięciu „wielkich” czynników), konfiguracji powiązanych z nimi cech (charakterystyka opisowa) oraz ich znaczenia dla psychospołecznego funkcjonowania jednostki (adaptacji). Analiza i interpretacja funkcjonalna otrzymanych wyników badań dokonywana jest w kontekście osiągnięć szkolnych i zawodowych jednostki, jej podatności na choroby psychosomatyczne oraz zaburzenia zachowania (Siuta, red., 2009)²⁴.

Inwentarz może być stosowany w badaniach zarówno indywidualnych, jak i grupowych (z uwzględnieniem zasad kontroli sposobu badania, głównie pod kątem samodzielności wypełniania kwestionariusza przez badanego). Zastosowanie narzędzia w badaniach aplikacyjnych jest szerokie, ale z perspektywy pedagogicznej za ważną należy uznać możliwość jego wykorzystywania w poradnictwie zawodowym i wychowawczym (oprócz zastosowań klinicznych).

W diagnozie negatywnej służącej ocenie cech osobowości można wykorzystać najczęściej od wielu lat stosowane w resocjalizacji, choć w różnych wersjach, kwestionariusze do oceny różnych wymiarów i cech osobowości „patologicznej”²⁵, czyli Hansa J. Eysencka i Sybil B.G. Eys-

²⁴ Konkretnie przykłady zastosowań Inwentarza w kontekście diagnozy funkcjonalnej można znaleźć w publikacji pod redakcją Jerzego Siuty (red., 2009).

²⁵ Zarzuty wobec opracowanej przez Hansa J. Eysencka koncepcji osobowości wiążą się z faktem, że koncepcja ta była tworzona na podstawie badań osób z różnych grup psychopatologii.

senck (2011; por. Jaworowska, 2011b) **Kwestionariusz Osobowości EPQ-R** w wersji pełnej (106 pozycji) lub **EPQ-R(S)** w wersji zrewidowanej, skróconej (48 pozycji), mierzący trzy kluczowe wymiary osobowości, oraz **Kwestionariusz Impulsywności IVE** (54 pozycje), pogłębiający opis osobowości w różnych aspektach wymiarów podstawowych kwestionariusza, zawierający skale impulsywności, skłonności do ryzyka i empatii (Jaworowska, 2011a).

Konstrukcja Kwestionariusza Osobowości (wersja pełna i skrócona) została oparta na Eysencka modelu osobowości, w którym osobowość została zdefiniowana jako względnie trwała organizacja charakteru, temperamentu, intelektu i właściwości fizycznych, determinujących specyficzne sposoby przystosowania się jednostki do otoczenia. Eysenck wyróżnił przy tym 4 poziomy organizacji struktury osobowości:

- a) organizację na poziomie typu (introwersja, ekstrawersja, neurotyzm, psychotyzm), czyli skorelowanych cech jednostki;
- b) organizację na poziomie cechy (na przykład wytrwałość, sztywność reagowania, subiektywizm, nieśmiałość, drażliwość), a więc grup skorelowanych aktów lub tendencji do działania;
- c) organizację na poziomie reakcji nawykowych, czyli takich reakcji, które mają tendencję do powtarzania się w podobnych okolicznościach; oraz
- d) organizację na poziomie reakcji specyficznych, które pojawiają się raz w jakiejś sytuacji, ale nie muszą być specyficzne dla danej jednostki.

Podstawowe wymiary składające się na strukturę osobowości różnią się w zależności od wersji narzędzia. W wersji skróconej Kwestionariusza Osobowości są to skale: ekstrawersji — introwersji, neurotyzmu — „emocjonalności” i psychotyzmu — „twardości psychicznej”, oraz skala kłamstwa, natomiast w wersji pełnej dodatkowo dokonuje się pomiaru w 2 skalach: skłonności do uzależnień oraz skłonności do przestępstw. W tabeli 2 zamieszczam krótki opis tych wymiarów, natomiast najważniejsze cechy wyznaczające poszczególne wymiary osobowości ze wszystkich 3 narzędzi zestawiałam na schemacie 5. Należy mieć na uwadze, że poszczególne wymiary osobowości stanowią kontinuum, zatem wysokie oraz niskie wyniki są opisywane opozycyjnie.

Tabela 2

Wymiary osobowości i ich najważniejsze cechy
w ujęciu Hansa J. Eysencka

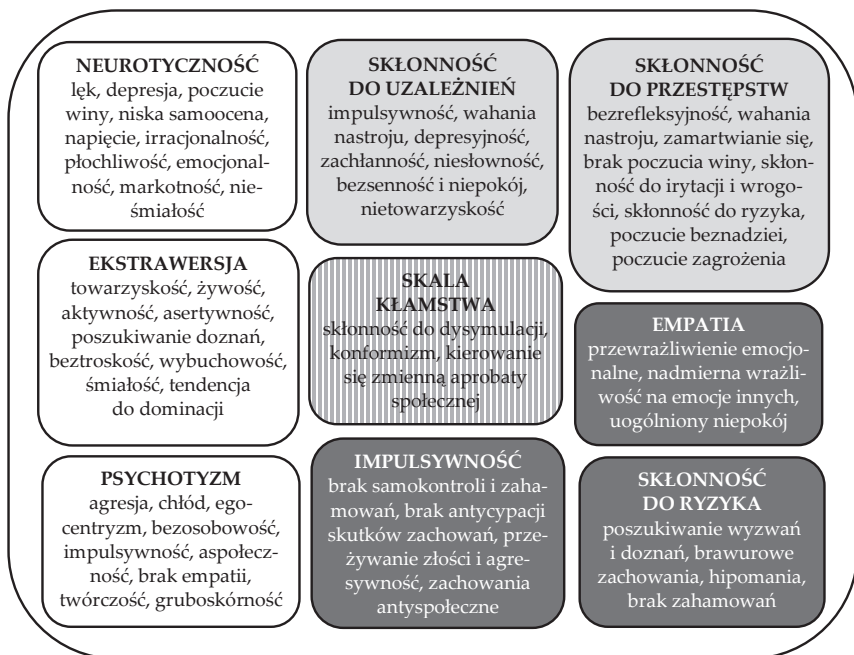
Wymiary osobowości	Opis
EKSTRAWERSJA	towarzyskość, niechęć do samotności i wykonywania zadań bez towarzystwa innych ludzi, skłonność do poszukiwania doznań i wyzwań, skłonność do ryzyka i ryzykowania, spontaniczność, impulsywność i reaktywność (działanie pod wpływem chwili), zmienność, beztroska, niefrasobliwość, optymizm, aktywność i bycie w ruchu, agresywność i nieopanowanie, lekkomyślność
PSYCHOTYZM	tw. twardość (niewrażliwość) psychiczna, izolowanie się od ludzi (skrajna samotniczość i podejrzliwość), poczucie alienacji, brak sympatii lub wrogość odczuwana wobec ludzi, nawet przyjaciół, skłonność do okrucieństwa i zachowań „niehumanicznych”, brak uczuć, stępienie emocjonalne, deficyt empatii, brak wrażliwości, nieznośne zachowania wobec innych ludzi i agresywne zachowania przejawiane nawet wobec tych, których się kocha, zamykanie do rzeczy i zjawisk dziwnych i niezwykłych, ryzykanctwo, tendencja do denerwowania i drażnienia innych ludzi, brak poczucia winy, zachowania antyspołeczne, ogólnie wyraźne deficyty w zakresie socjalizacji
NEUROTYZM	niestabilność emocjonalna, tendencja do doświadczania niepokoju, zamartwiania się, depresyjność i tzw. humorzastość, wysoka reaktywność, problemy ze snem, zaburzenia psychosomatyczne, nadmierna emocjonalność, tendencja do irracjonalnych, nieadekwatnych reakcji na różne bodźce, często sztywność zachowań (mogąca mieć podłoże lękowe); w powiązaniu z ekstrawersją może przejawiać się drażliwością, niecierpliwością lub agresywnością; zamartwianie się bez wyraźnych powodów, negatywizm i pesymizm, nastawienie lękowe do życia i własnych działań

cd. tab. 2

SKALA KŁAMSTWA	tendencja do przedstawiania siebie w lepszym świetle, czyli motywacja do dysymulacji warunkowana konformizmem i niechęcią do przyznawania się przed innymi, a nawet samym sobą, do zachowań, które mogą być niepopularne społecznie, niezgodne z wymaganiami czy oczekiwaniami otoczenia lub mogą wiązać się z zagrożeniem negatywną oceną ze strony innych; kierowanie się w odpowiadaniu zmienną aprobaty społecznej
SKŁONNOŚĆ DO UZALEŻNIEŃ	zespół zaburzeń wskazujących na uzależnienie, związanych z wyraźnymi wahaniem nastroju, skłonnością do stanów depresyjnych, doświadczaniem przykrych stanów psychosomatycznych typu bezsenność i stany wysokiego niepokoju, działania impulsywne, związane z poczuciem niezaspokojenia, niezdolność do spełniania składanych obietnic, nietowarzystwość, wręcz samotniczość
SKŁONNOŚĆ DO PRZESTĘPSTW	zespół zaburzeń o charakterze antyspołecznym, związany z destrukcją relacji międzyludzkich, brakiem poczucia winy, poczuciem beznadziejności i zagrożenia ze strony innych, bezrefleksyjność, niestałość emocjonalna, skłonność do irytacji, wrogości i agresji, podejmowania działań ryzykownych
IMPULSYWNOŚĆ	zespół zaburzeń związanych z brakiem samokontroli, nieumiejętnością antycypowania skutków własnych zachowań, skłonnością do irytacji i złości
SKŁONNOŚĆ DO RYZYKA	poszukiwanie wyzwań i doznań, brawurowe zachowania i brak zahamowań w działaniu
EMPATIA	niepokój oraz nadwrażliwość na własne i cudze stany emocjonalne

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Eysenck, Eysenck, 2011, s. 12–17; por. Jaworowska, 2011b.

Wymiary osobowości i ich najważniejsze cechy
wedle koncepcji Hansa J. Eysencka



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Eysenck, Eysenck, 2011, s. 12–17; por. Jaworowska, 2011a, 2011b.

Wiele lat badań eksperymentalnych prowadzonych na całym świecie różnymi wersjami Kwestionariusza spowodowało, że obecnie pomiar czynników osobowości został zweryfikowany, a psychologiczne znaczenie tych czynników w wielu dziedzinach funkcjonowania człowieka zostało ustalone i wielokrotnie potwierdzone, na przykład w obszarach klinicznym, edukacyjnym, związanym z pracą zawodową (Eysenck, Eysenck, 2011). Strategia tworzenia wersji Kwestionariusza miała charakter częściowo empiryczny (wyodrębnienie czynników na podstawie badań, w tym badań porównawczych), a częściowo teoretyczny (odniesienie do teorii).

Własności psychometryczne narzędzi są satysfakcjonujące, skale są rzetelne i trafne (z wyjątkiem skali psychotyzmu). Narzędzia wyposażone są w normy dla młodzieży i dorosłych (od 16 do 69 lat). Badania z wykorzystaniem kwestionariuszy mogą być prowadzone indywidualnie i grupowo, z uwzględnieniem wszystkich zasad prowadzenia badań (zgodnie z etyką i wiarygodnością uzyskanych danych). Czas badania nie jest ograniczony. Kwestionariusze mogą być wykorzystywane do badań naukowych, ale stosowanie tych narzędzi w badaniach indywidualnych (diagnoza przypadku) budzi szereg wątpliwości, przede wszystkim dotyczących skali psychotyzmu, ale także niejasnej charakterystyki skal. Analiza wyników ma charakter ilościowy i jakościowy, natomiast to, czy zastosowana zostanie pełna czy skrócona wersja Kwestionariusza z dodatkowymi skalami: impulsywności, skłonności do ryzyka i empatii, zależy od celów badania. Bardziej rozbudowane dla celów klinicznych analizy i interpretacje wymagają uzyskania bardziej pogłębionego obrazu funkcjonowania jednostki; w celach edukacyjno-zawodowych można ograniczyć badanie do zastosowania wersji skróconej narzędzia. W diagnozie resocjalizacyjnej wskazana jest pogłębiona analiza cech osobowości z uwzględnieniem wszystkich skal. Stosowanie kwestionariuszy – ze względu na ich *stricte* psychologiczny charakter, konieczność odniesienia wyników do wiedzy natury ogólnej z zakresu psychologii klinicznej, psychopatologii czy psychologii zaburzeń – zarezerwowane jest dla psychologów zatrudnionych w obszarze edukacji i resocjalizacji.

Jedną z ważniejszych cech osobowości w diagnozie resocjalizacyjnej, także ukierunkowanej pozytywnie, jest niewątpliwie empatia. Diagnozowanie tej cechy nie jest proste, bo też nie ma jednoznacznej definicji, czym empatia jest (Davis, 1983, 1999; Hoffman, 1990a, 1990b, 2003; Kaźmierczak, Płopa, Retowski, 2007; Baron-Cohen, 2014). Zwykle jednak i niebezzasadnie empatię uznaje się za czynnik ludzkiego rozwoju – dodajmy: nieegocentrycznego, a prospołecznego, bo realizowanego w sposób zrównoważony „w zgodzie z sobą i ze światem”. Simon Baron-Cohen (2014, s. 9–10) uznaje empatię za czynnik ochrony przed złem, co czyni tę cechę najważniejszym zasobem naszego świata. Jej deficyt jest zatem przyczyną zła²⁶.

²⁶ O Simona Barona-Cohana koncepcji empatii pisałam więcej w poprzedniej publikacji (Wysocka, 2015).

W definicjach empatii zwykle zakładamy, że jest to zjawisko złożone, dwu- lub nawet trójkomponentowe:

a) w aspekcie afektywnym empatia to zdolność do przeżywania tych samych emocji, jakie przeżywają inni ludzie;

b) w aspekcie poznawczym empatia oznacza zdolność do decentracji, czyli spojrzenia na sytuację z perspektywy drugiego człowieka, jego potrzeb i pragnień; determinuje to odpowiedni poziom rozwoju poznawczego jednostki;

c) w aspekcie behawioralnym empatię można określić jako zdolność do empatycznego reagowania, czyli adekwatnej ekspresji współodczuwania danej sytuacji z innymi; zdolność ta wynika z doświadczeń zdobywanych w toku rozwoju społecznego.

Współczesne modele empatii można nazwać integralnymi, gdyż traktują empatię jako złożony poznawczo-emocjonalny proces oraz reakcję na sytuację drugiej osoby; reakcję taką uruchamia spostrzeganie sytuacji drugiej osoby i/lub emocje wzbudzone dostrzeżeniem tej sytuacji. O empatii mówi się również wówczas, gdy traktujemy ją jako postawę empatyczną (Uch na st, 1996, s. 37); włączamy wtedy w definicję empatii wrażliwość emocjonalną i emocjonalne reagowanie, poznawcze rozumienie stanów innej osoby (poznawczych, na przykład sytuacja zadaniowo trudna; afektywnych, na przykład sytuacja emocjonalnie trudna) oraz zachowanie synergistyczne ujawniające się we współdziałaniu i w aktach komunikacyjnych (werbalnych i pozawerbalnych).

Można założyć, że wskutek deficytów empatii poznawczej, emocjonalnej (w mniejszym stopniu reagowania empatycznego, które ma większe znaczenie w budowaniu relacji międzyludzkich i wychowawczo-terapeutycznych) oraz przy braku wykształconych zasad moralnych pojawiają się różne zaburzenia w psychospołecznym funkcjonowaniu jednostki; w sytuacji przeciwnej — braku deficytów w sferze empatii oraz wykształcenia zasad moralnych — możemy oczekiwać konstruktywnego i progresywnego rozwoju jednostki. W wielu badaniach udowodniono, że empatia jest czynnikiem hamującym agresję czy też ułatwiającym komunikowanie się społeczne, stąd niezaprzeczalne jest znaczenie empatii w kształtowaniu relacji międzyludzkich. Stanowi ona — zdaniem

Simona Barona-Cohena (2014) — czynnik naprawy świata, czyli eliminowania w nim zła.

Warunki ujawniania się empatii w relacjach międzyludzkich opisywane są w literaturze przedmiotu bardzo różnie. W koncepcji Marka K. Davisa (1999, s. 23) ujmowane są w kategoriach epizodu empatycznego, co oznacza po prostu spotkanie dwóch osób: obserwatora i obserwowanego; spotkaniu temu towarzyszy określona reakcja ze strony podmiotu empatii (poznawcza, emocjonalna lub behawioralna). Epizod empatyczny jest możliwy, gdy:

a) spełnione są warunki poprzedzające spotkanie związane z charakterystyką obserwatora, obserwowanego i sytuacji, na przykład zdolności empatyczne obserwatora i jego przeszłe doświadczenia, stopień podobieństwa obu podmiotów relacji (im większe jest podobieństwo podmiotów, tym bardziej prawdopodobna jest reakcja empatyczna, afektywna lub behawioralna), znaczenie czy intensywność sytuacji, w jakiej znalazł się obserwowany, często też przypisywanie obserwowanemu odpowiedzialności/winy za własną sytuację;

b) zachodzi określony proces, czyli działają mechanizmy powodujące wewnętrzne skutki w postaci poznawczych lub afektywnych reakcji obserwatora, czy też skutki międzyludzkie ujawniające się w reakcjach behawioralnych ukierunkowanych na wsparcie osoby obserwowanej.

Model ten oczywiście nie wyjaśnia w pełni mechanizmu empatii, który — zdaniem Simona Barona-Cohena (2014) — ma także podłoże neurobiologiczne czy genetyczne. Z perspektywy rozwijania empatii w relacjach międzyludzkich wydaje się jednak wystarczający.

Diagnozowanie (pomiar) empatii w celu jej wzmacniania wydaje się niemal koniecznością. Warsztat diagnostyczny w tym zakresie jest dosyć ubogi, różne próby indeksowania czy jakościowej oceny tego fenomenu są bowiem zwykle zawodne, nie umożliwiają różnicowania poziomu empatii i tym samym weryfikowania czy dokonywania ewaluacji naszych hipotetycznie wspierających rozwój empatii działań pod kątem ich skuteczności.

Założyłam na wstępie, że empatię możemy ujmować w trzech perspektywach teoretycznych — traktować ją jako:

- a) emocję, czyli wrażliwość emocjonalną;
- b) sposób postrzegania i myślenia o innych, czyli empatyczne rozumienie; oraz
- c) zachowanie, czyli adekwatne reagowanie, ekspresję i wyrażanie swojej reakcji na sytuację drugiego człowieka.

Niewątpliwie dwa pierwsze aspekty można badać i bada się za pomocą mniej lub bardziej wiarygodnych testów, aspekt behawioralny empatii jest indeksowany i superwizowany jedynie w praktyce psychopedagogicznej, psychoterapeutycznej, terapeutycznej czy wychowawczej (niestety zbyt rzadko, jeśli w ogóle, w działalności edukacyjnej) lub zwykle dostępny potocznej obserwacji zachowań w naturalnych sytuacjach życiowych (lub eksperymentalnych).

W swojej propozycji narzędzi do pomiaru dwóch pierwszych aspektów empatii: emocjonalnego i poznawczego, a także — choć deklaratywnie — behawioralnego kierowałam się kryterium dostępności narzędzi, ich poprawności metodologicznej i kryterium merytorycznym związanym z przyjętą podstawą teoretyczną wykorzystaną w konstruowaniu narzędzi²⁷.

Pierwszym proponowanym narzędziem do badania empatii jest **Skala Wrażliwości Empatycznej (SWE)** Marii Kaźmierczak i Mieczysława Płopy (Kaźmierczak, Płopa, Retowski, 2007, s. 9–24). W konstruowaniu narzędzia bazą teoretyczną była koncepcja Marka H. Davisa (1999), wedle której empatia definiowana jest jako „zespół konstrukcji teoretycznych, które dotyczą reakcji pojedynczego człowieka na doświadczenia innych” (Davis, 1999, s. 23). Do pomiaru tego konstruktu Davis opracował Indeks Reaktywności Interpersonalnej (IRI), który ma stanowić wielowymiarową miarę zdolności empatycznych. Wymiary te odnoszą się do różnych aspektów empatii (poznawczych i emocjonalnych — afektywnych) w ujęciu Marka H. Davisa²⁸:

²⁷ Empatia, którą mierzy Kwestionariusz EPQ-R, jest ujmowana w kategoriach psychopatologii, co jest ważne w odkrywaniu mechanizmów zaburzeń, jednakże z perspektywy diagnozy pozytywnej interesują mnie wymiary empatii stanowiące czynnik ochronny i prorozwojowy.

²⁸ Aspekty te autorzy SWE wykorzystali jedynie jako założenia teoretyczne do konstrukcji ich własnego narzędzia. Skala Wrażliwości Empatycznej (SWE) Marii Kaźmierczak i Mieczysława Płopy nie jest adaptacją Indeksu Reaktywności Interpersonalnej (IRI) Marka H. Davisa, ale opiera się na tych samych założeniach teoretycznych.

a) przyjmowanie perspektywy — umiejętność spontanicznego przyjmowania punktu widzenia innych ludzi w codziennych sytuacjach życiowych, tzw. wyjście poza własne ja w procesie komunikowania się z innymi, oraz skłonność do takiego zachowania;

b) empatyczna troska — przejawianie uczuć zorientowanych na innych, czyli współczucia i współodczuwania z ludźmi doświadczającymi różnych niepowodzeń i trudności;

c) osobista przykrość — uczucia doświadczane osobiście, czyli zorientowane na siebie, pozostające w związku z sytuacją drugiego człowieka, co przejawia się w doznawaniu strachu, niepokoju, przykrości lub dyskomfortu, stanowiących reakcję na negatywne doświadczenia i cierpienie innych ludzi;

d) fantazja — indywidualna zdolność do wyobrazeniowego przeniesienia się w fikcyjne sytuacje dotyczące filmowych lub literackich bohaterów.

W konstrukcji Skali Wrażliwości Empatycznej wykorzystano jedynie pierwsze trzy wymiary empatii. W decyzji o pominięciu fantazji kierowano się brakiem odniesień teoretycznych uzasadniających i gruntujących ten wymiar jako przejaw realnie ujawniającej się w sytuacjach codziennych empatii.

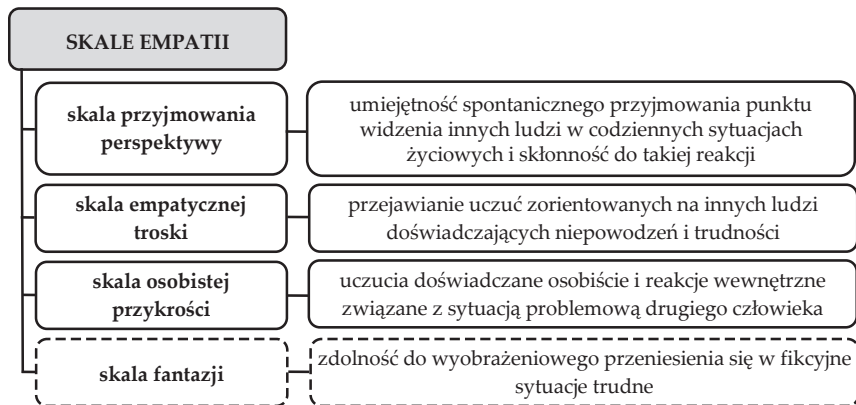
Standardowa procedura konstrukcji narzędzia, obejmująca etapy od stworzenia twierdzeń diagnostycznych po analizę psychometryczną skali, potwierdziła jego zadowalającą trafność, rzetelność i strukturę (trzy czynniki)²⁹.

Strukturę narzędzia wraz z przykładowymi twierdzeniami identyfikującymi poszczególne wymiary przedstawiam na schemacie 6 oraz w tabeli 3.

²⁹ Rzetelność mierzona współczynnikiem α Cronbacha wynosiła od 0,74 do 0,78. Trafność teoretyczna uzyskana przez korelację skal z innymi narzędziami mierzącymi podobne konstrukty, na przykład z Andrzeja Węglińskiego Kwestionariuszem Rozumienia Empatycznego — KRE, okazała się istotna (r Pearsona od 0,39 do 0,73); tak jak mierzona korelacją z innymi testami trafność zbieżna i rozbieżna (Kwestionariusz Osobowości 16PF-5 Raymonda B. Cattella; Inwentarz Stanu i Cechy Lęku Charlesa D. Spielbergera i inne). Strukturę narzędzia potwierdzono confirmacyjną analizą czynnikową.

Schemat 6

Skale empatii w ujęciu Marka H. Davisa



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Davis, 1999; Kazimierczak, Płopa, Retowski, 2007, s. 9–24.

Tabela 3

Struktura Skali Wrażliwości Empatycznej (SWE)
autorstwa Marii Kaźmierczak i Mieczysława Płopy

Skale	Przykładowe twierdzenia
Skala przyjmowania perspektywy	<p>(13) Czasami próbuję lepiej zrozumieć moich przyjaciół, wyobrażając sobie, jak sytuacja wygląda z ich punktu widzenia.</p> <p>(20) Zanim kogoś skrytykuję, staram się sobie wyobrazić, jak sam(a) czuł(a)bym się na jego miejscu.</p> <p>(26) Kiedy ktoś sprawi mi zawód, staram się zazwyczaj na chwilę „wejść w jego skórę”.</p>
Skala empatycznej troski	<p>(11) Jestem skłonny do uczuciowego angażowania się w problemy innych osób.</p> <p>(14) Cierpienie innych osób wymaga ode mnie współczucia i troski.</p> <p>(18) Inni lubią mnie za to, że staram się ich zrozumieć.</p>

cd. tab. 3

Skala osobistej przykrości	<p>(16) <i>Patrzanie na ludzi chorych, skrzywdzonych przez los jest dla mnie męczarnią.</i></p> <p>(19) <i>Znajdowanie się w sytuacji napięcia emocjonalnego przeraża mnie.</i></p> <p>(25) <i>Mam skłonności do utraty panowania nad sobą w trudnych sytuacjach.</i></p>
----------------------------	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Kaźmierczak, Płopa, Retowski, 2007, s. 9–24.

Skala i klucz do narzędzia nie są opublikowane, ale można je uzyskać od autorów. Narzędzie jest proste w stosowaniu, skorzystanie ze Skali nie wymaga zbyt dużo czasu, nie jest obciążające dla badanych, na skalę składa się bowiem jedynie 28 pozycji, zaopatrzonych w 5-stopniową skalę numeryczną (od 1 – „całkowicie się nie zgadzam”, do 5 – „zdecydowanie się zgadzam”). Skala empatycznej troski składa się z 11 pozycji, skala osobistej przykrości obejmuje 8 pozycji, natomiast na skalę przyjmowania perspektywy składa się 9 pozycji. Badanie można prowadzić indywidualnie lub grupowo. Dotąd nie opracowano norm, co utrudnia analizę ilościową i jakościową oraz interpretację wyników. Dlatego też przewiduje się zastosowanie SWE głównie do badań naukowych. Jednak w diagnozie przypadku, której wnioski muszą być formułowane bardzo ostrożnie, można uzyskać orientacyjne i uzupełniające diagnozę wyniki, kierując się miarami opisowymi; można obliczyć średnie wskaźniki dla 3 wyodrębnionych podskal w celu zorientowania się w dominujących wymiarach i cechach osoby badanej (analiza głównie opisowa, z uwzględnieniem charakterystyki jakościowej poszczególnych skal i pozycji).

Kolejnym narzędziem służącym do pomiaru empatii jest **Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE)** (wersja II, zrewidowana), którego autorem jest Andrzej Węgliński (1983a, 1983b, 1984, 1989, 2011). W swojej analizie różnych ujęć empatii – jako zdolności jednostki do emocjonalnej odpowiedzi na spostrzeganie emocjonalnych przeżyć drugiego człowieka (ujęcie węższe, odwołujące się do uczuć i emocji) oraz jako procesu polegającego na „wstawieniu się” w drugą osobę (bez utraty własnej tożsamości), na trafnym rozumieniu cudzych reakcji

czy też trafności postrzegania interpersonalnego i umiejętności wglądu w cudze położenie (ujęcie szersze, odwołujące się do procesów poznawczych) – Węgliński zwrócił uwagę przede wszystkim na procesualny i rozwojowy charakter empatii. Dokonał też różnicującej analizy empatii i syntonii; w analizie tej ujął syntonie jako zdolność do współdziewczenia emocjonalnego (empatia emocjonalna). Stwierdził, że syntonie, czyli w tym ujęciu empatia emocjonalna, zmienia w toku rozwoju swój charakter. Początkowo polega na swoistym wtopieniu się emocjonalnym w uczucia innych ludzi, bez wyodrębnienia siebie jako jednostki „obok” (na przykład dziecko płacze, gdy widzi kogoś płaczącego, gniewa się, gdy widzi kogoś gniewającego się). Dopiero z czasem, w toku rozwoju emocjonalnej empatii kształtują się zdolności psychiczne, które umożliwiają refleksyjny, poznawczy wgląd w przeżycia innych ludzi (empatia poznawcza) (zob. Węgliński, 2011).

Empatię można ujmować genetycznie na tle rozwoju osobniczego. Przyjmuje się zwykle wówczas, że empatia jako zdolność psychiczna motywująca jednostkę do szukania bliskości z innymi ludźmi przejawia się przez:

a) syntonie emocjonalną, czyli sympatyzowanie z innymi ludźmi w zakresie przeżyć przyjemnych i przykrych;

b) wczuwanie się w stany psychiczne i przeżycia innych ludzi, czyli rozumienie drugiego człowieka tak, jakby się było nim.

Autor przyjął założenie o wielowymiarowości fenomenu empatii, jak również zaakcentował procesualne ujęcie rozwoju zdolności empatycznych (od empatii emocjonalnej do empatycznego rozumienia drugiej osoby motywującego jednostkę do zachowań o charakterze prospołecznym). Na tej podstawie wyodrębnił główne tendencje empatyczne (Węgliński, 1984, s. 65; 2011, s. 74–75):

a) współbrzmienie emocjonalne z innymi ludźmi;

b) sympatyzowanie z innymi w zakresie przeżyć przyjemnych i przykrych;

c) wrażliwość na przeżycia innych ludzi;

d) wczuwanie się w przeżycia innych; oraz

e) gotowość do poświęcenia się dla innych.

Skonstruowany kwestionariusz służy do pomiaru empatii rozumianej jako zdolność psychiczna motywująca jednostkę do poszukiwania blisko-

ści z innymi ludźmi, pomiaru empatii dokonuje się z uwzględnieniem wymienionych tendencji empatycznych. Tak rozumiana empatia koreluje pozytywnie z obserwowalnymi przejawami zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, typu: altruizm, życzliwość, opieka, współrozumienie, oraz negatywnie z zachowaniami o charakterze egoistycznym czy agresywnym. Ponadto KRE różnicuje badanych ze względu na płeć i mieszczanie się w normie zachowań społecznych bądź odbieganie od normy w tym zakresie, co jest istotne w diagnozie resocjalizacyjnej.

Strukturę Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego (KRE) wraz z przykładowymi pozycjami przedstawiono w tabeli 4³⁰.

Tabela 4

Struktura Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego (KRE)
syndromy KRE wraz z przykładowymi twierdzeniami

Syndrom		Przykładowe twierdzenia
I	sympatyzowanie z innymi w zakresie przeżyć przyjemnych i przykrych	(17) <i>Umiem przeżywać wraz z innymi ludźmi ich radości i smutki.</i> (18) <i>Pomagam ludziom, którzy są w nieszczęściu.</i> (25) <i>Zdarza mi się odgadywać myśli moich znajomych.</i>
II	współodczuwanie z innymi w zakresie przeżyć przyjemnych i przykrych	(1) <i>Rozpacz innych ludzi pozostaje we mnie bardzo długo.</i> (14) <i>Przeraża mnie, gdy widzę ludzi obojętnych w stosunku do innych.</i> (19) <i>Wzruszam się nieszczęściem innych ludzi.</i>
III	wrażliwość na przeżycia innych	(15) <i>Wiedza o przeżyciach innych ludzi pomaga mi w rozwiązywaniu własnych spraw.</i> (21) <i>Inni lubią mnie za to, że staram się ich zrozumieć.</i> (32) <i>To, że u innych widzę radość czy trwogę, wpływa na moje zachowanie.</i>

³⁰ Kwestionariusz wraz z kluczem (opis syndromów i pozycji wchodzących w ich skład) i normami, a także założeniami teoretycznymi i opisem procesu tworzenia narzędzia był wielokrotnie opublikowany i jest dostępny bezpośrednio dla czytelnika (Węgliński, 2011, s. 67–90).

IV	gotowość do poświęceń się dla innych	(5) <i>Cierpienie innych ludzi wymaga ode mnie współczucia i troski.</i> (6) <i>Lubię współczucie innych, kiedy jestem chory, i sam umiem współczuć.</i> (8) <i>Po to, by widzieć ciepło w oczach innych ludzi, warto się trudzić.</i>
V	wczuwanie się w stany i przeżycia innych	(10) <i>Chętnie zaczynam rozmowę z dawnymi przyjaciółmi szkolnymi.</i> (11) <i>Gdy ktoś mi wyrządzi krzywdę, staram się przede wszystkim zrozumieć jego czyn.</i> (23) <i>Gdy widzę na ulicy żebraka, to lubię mu pomóc.</i>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Węgliński, 2011, s. 81–82.

Pozycje Kwestionariusza KRE zostały zaczerpnięte z dzienników młodzieży w okresie dorastania. Wybrano skalę 4-stopniową do oceny poszczególnych twierdzeń (1 – „nie”, 2 – „raczej nie”, 3 – „raczej tak”, 4 – „tak”). Do ostatecznej wersji narzędzia weszły 33 twierdzenia (wprost diagnostyczne – 28, odwrotnie diagnostyczne – 5)³¹ o najwyższym współczynniku mocy dyskryminacyjnej (wartość współczynnika korelacji $r = 0,50$). Rzetelność mierzona z wykorzystaniem techniki zgodności wewnętrznej testu według wzoru Spearmana–Browna okazała się bardzo wysoka ($r_{tt} = 0,91$; po zastosowaniu poprawki Gaylorda – $r = 0,90$), natomiast mierzona współczynnikami wewnętrznej spójności α Cronbacha nieco niższa, ale także satysfakcjonująca (dla 33 pozycji – 0,802). Rzetelność potwierdzona została także metodą trzykrotnego testowania (po 3 tygodniach – $r = 0,77$; po 10 miesiącach – $r = 0,66$). Trafność kwestionariusza badano różnymi metodami statystycznymi: trafność diagnostyczną wyznaczono przez korelowanie wyników KRE z wynikami innych testów do pomiaru empatii (na przykład Mehrabiana i Epsteina Kwestionariusz Empatii Emocjonalnej – $r = 0,60$), a także zmiennymi teoretycznie powiązanymi z empatią (dodatnia korelacja z zachowania-

³¹ Pozycje wprost diagnostyczne punktowane są zgodnie ze skalą (4 – „tak”, do 1 – „nie”), odwrotnie diagnostyczne zaś mają odwróconą punktację (1 – „tak”, do 4 – „nie”).

mi prospołecznymi i ujemna z zachowaniami nacechowanymi wrogością, agresją). Uzyskano istotne korelacje zgodne z oczekiwaniami wyznaczanymi przez teorie i weryfikowanymi empirycznie.

Strukturę czynnikową potwierdzono za pomocą analizy czynnikowej – metody głównych składowych przy zastosowaniu rotacji Varimax (próba $N = 159$), która pozytywnie zweryfikowała istnienie 5 założonych teoretycznie czynników (wyjaśniają one około 40% wariancji całkowitej, od około 11% do powyżej 6%, zależnie od czynnika). Do wyodrębnionych czynników włączono jedynie te pozycje, które korelują z tymi czynnikami przynajmniej na poziomie 0,40 (na tej podstawie z pierwotnej wersji Kwestionariusza usunięto 3 pozycje, które nie spełniały tego kryterium)³². Można zatem stwierdzić, że charakterystyka psychometryczna zweryfikowanej wersji narzędzia jest zadowalająca. Umożliwia to jego wykorzystywanie w badaniach naukowych i – z pewną ostrożnością – w diagnozie przypadku. Dokonano także normalizacji narzędzia na ograniczonej próbie młodzieży w okresie dorastania (skala stenowa), uwzględniono przy tym zróżnicowanie zmiennej ze względu na płeć (odrębne normy dla dziewcząt oraz chłopców). Nie obliczono norm dla poszczególnych syndromów, co utrudnia ich analizę i interpretację, głównie dlatego, że w skład syndromów wchodzi różne liczby pozycji.

Analiza wyników ma charakter ilościowy i jakościowy, jak zwykle w testowaniu, jednak z uwagi na brak norm dla wyróżnionych syndromów (czynników) rozumienia empatycznego, analiza formalna (ilościowa) wiąże się jedynie z obliczeniem wyniku ogólnego dla całej skali. Można jednak w celu pogłębionej diagnozy dokonać próby analizy wewnętrznej czynników związanej z oceną zasobów i ewentualnych deficytów w zakresie poszczególnych syndromów. Aby to zrobić, należy wykorzystać wyniki uśrednione (wskaźniki dla syndromów stanowią sumę punktów ze wszystkich pozycji skali/czynnika/syndromu podzieloną przez liczbę pozycji wchodzących w ich skład³³). W analizie jakościowej i interpreta-

³² Spójność wewnętrzna mierzona współczynnikiem α Cronbacha dla poszczególnych czynników jest zadowalająca, choć różna ze względu na niejednakową liczbę pozycji (czynnik I – 0,775, czynnik II – 0,61, czynnik III – 0,59, czynnik IV – 0,60, czynnik V – 0,47).

³³ Liczba pozycji w poszczególnych syndromach jest różna i rozkłada się następująco: syndrom I – 9 pozycji, syndrom II – 5 pozycji, syndrom III – 7 pozycji, syndrom IV – 6 pozycji, syndrom V – 3 pozycje; razem 30 pozycji. Po dokonaniu analiz statystycznych

cji konieczne jest odniesienie się do treści poszczególnych pozycji, albowiem nie są dostępne opisy diagnostyczne poszczególnych syndromów. Tak sformułowane definicje operacyjne mogą stanowić podstawę opisu diagnostycznego. W interpretacji natomiast powinniśmy uwzględnić założenia teoretyczne Kwestionariusza, skorzystać z ogólnej wiedzy o empatii oraz kierować się teoriami rozwoju (w tym empatii), a także odnieść się do wyników badań empirycznych dotyczących poziomu i czynników determinujących kształtowanie się fenomenu empatii (część takich badań przywołuje autor we wskazanych publikacjach).

Zastosowanie Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego jest szerokie. Może on być wykorzystywany w badaniach naukowych, a także służyć do orientacyjnej diagnozy przypadku, diagnozy edukacyjno-wychowawczej (badania grupowe), w celu projektowania działań pedagogicznych o różnym charakterze, ponadto może mieć zastosowanie przy ocenie efektywności pracy wychowawczej, terapeutycznej i resocjalizacyjnej. Zastosowanie KRE w diagnozie resocjalizacyjnej zostało potwierdzone — wyniki badań empirycznych sugerują różnice w poziomie empatii osób prawidłowo przystosowanych i przejawiających zaburzenia w zachowaniu, a także obniżanie się poziomu zdolności empatycznych w miarę postępu procesu społecznego wykołajenia (niedostosowania). Oznacza to, że styl życia związany z kulturą przestępczą blokuje rozwój zdolności empatycznych (Węgliński, 2011, s. 76).

2.2.4. Podsumowanie

Przedstawione w tym rozdziale modele diagnozy osobowości i wybranych jej cech odwołują się do różnych założeń teoretycznych, są także odmiennie ukierunkowane: salutogenetycznie (model humanistyczny, zdrowia) lub patogenetycznie (model biomedyczny, choroby). Staralam się przy tym pokazać uwzględniający różne modele model komplementarny w diagnozie resocjalizacyjnej, w którym najważniejsza jest identyfikacja potencjałów jednostki.

3 pozycje odrzucono z syndromów ze względu na niespełnienie kryterium korelacji z wynikiem na poziomie 0,40, ale pozostawiono je w narzędziu.

Założyłam, że osobowość stanowi system przekonań jedności dotyczących jej własnej osoby, relacji z innymi, świata i własnego życia, których ukierunkowanie — pozytywne lub negatywne — decyduje o ludzkim rozwoju, progresji lub destrukcji jednostki. Z tego też względu skoncentrowałam się głównie na przedstawieniu modelu diagnozy osobowości w ujęciu poznawczym i zaproponowałam oraz szczegółowo przedstawiłam założenia teoretyczne, metodologiczne i metodyczne związane z wykorzystywaniem tego modelu w badaniach naukowych i w praktyce. W ramach uzupełnienia przedstawiłam różne możliwości wykorzystania w obszarze diagnozy pozytywnej, a właściwie komplementarnej, warsztatu diagnostycznego pozwalającego na względnie pełną charakterystykę osobowościową jednostek niedostosowanych społecznie. Do opisu włączyłam narzędzia do pomiaru różnych cech osobowości ważnych w tym zakresie.

Opisy narzędzi są sporządzone w analogiczny sposób, choć różna jest szczegółowość i konkretyzacja zakresów analizy ze względu na różny status prezentowanych narzędzi oraz różną ich dostępność zależną od jakości i charakteru przygotowania profesjonalnego osób potencjalnie z tych narzędzi korzystających, a także zróżnicowanie opisu narzędzi w literaturze przedmiotu. Generalnie jednak zawsze starałam się przedstawić najważniejsze zagadnienia związane z konstruowaniem testów psychologicznych i pedagogicznych, które w większości prezentowanych narzędzi odnoszą się do strategii racjonalnej, teoretycznej ich tworzenia. Dlatego też struktura opisu jest wynikiem stosowania tej strategii przez autorów poszczególnych narzędzi i zawiera: założenia teoretyczne, etapy konstruowania testu, najważniejsze wyniki analiz psychometrycznych (mniej lub bardziej szczegółowe), sposób analizy formalnej (ilościowej) i nieformalnej (jakościowej) oraz zasady i przesłanki dokonywania interpretacji wyników.

Nadrzędnym celem takiego sposobu prezentacji warsztatu diagnostycznego jest zwiększenie świadomości teoretycznej (modele teoretyczne diagnozy poszczególnych fenomenów) i metodologicznej (proces konstruowania narzędzi) osób profesjonalnie zajmujących się diagnozą realizowaną w celach zarówno naukowych, jak i praktycznych³⁴.

³⁴ Rozwój osobowości w kierunku samodoskonalenia dokonany na podstawie diagnozy lub nawet bez niej można wspierać różnymi technikami, warto jednak zaznajomić się

W moim przekonaniu przedstawione rozwiązania i modele diagnozy nie wyczerpują wszystkich możliwości teoretycznego ujęcia problematyki osobowości i wybranych jej cech w resocjalizacji (w diagnozie pozytywnej realizowanej na jej potrzeby). Zaprezentowane zestawienie pokazuje jednak obszar zagadnień (zmiennych), które są w tym zakresie zasadnicze i potwierdzone zarówno teoretycznie, jak i empirycznie.

2.3. Kreatywność, twórczość, zdolności i transgresja jednostki niedostosowanej społecznie — narzędzia ich poznawania

Twórczość (w tym postawy twórcze) uzyskała w naukach społecznych status jednego z najważniejszych, a właściwie koniecznych celów stawianych przed człowiekiem w pełni rozwijającym się i radzącym sobie z wymaganiami/wyzwaniami świata podlegającego procesowi coraz szybszej i niemożliwej do kontrolowania transformacji. Twórczość stanowi szczególnie rodzaj aktywności, który w największym stopniu wyzwala potencjały jednostki, to zaś służy rozwojowi jej osobowości przez angażowanie własnych zdolności, które w aktywności twórczej się ujawniają. Rozwój osobowości, dokonujący się dzięki stymulowaniu twórczej aktywności człowieka, wiąże się z kształtowaniem jego wrażliwości zmysłowej, wyobraźni, pomysłowości, płynności, giętkości i oryginalności myślenia, umiejętności odkrywania i formułowania problemów, otwartości myślenia i samodzielności sądów. Ponadto twórczość uruchamia wewnętrzną motywację zadaniową jednostki oraz sprzyja rozwojowi umiejętności rozwiązywania problemów (Dyrda, 2004, s. 11).

Pedagogika stawia sobie — a pedagogika resocjalizacyjna powinna sobie stawiać — za zadanie tworzenie koncepcji „nowego człowieka”, który posiadał będzie idealny wzór cech osobowych i przejawianych zachowań. Współcześnie można to sprowadzić do wzoru człowieka sprawczego, twórczego (Kozielecki, 1995, s. 158–162), bo tylko

z interakcyjnym narzędziem służącym do wspierania rozwoju jednostek, grup i zespołów (zob. Hugentobler, Oettli, Ruckstuhl, 2012).

osoba twórcza ma szansę poradzić sobie ze złożonością świata i własnej egzystencji. Wzór taki proponuje nam psychologia transgresyjna, w której ramach stworzono wizję człowieka zdolnego do dokonywania transgresji osobistych, czyli samodoskonalącego się, oraz transgresji publicznych, a więc doskonalącego świat, w którym żyje. Transgresja bez rozwoju postaw twórczych jest niemożliwa, przy czym musimy przyjąć, że człowiek transgresyjny jest jednocześnie krytycznym badaczem siebie samego (człowiekiem samowiednym), a jego działanie pobudzone jest przez realizację potrzeby własnej wartości, czyli dążenie do samorealizacji (człowiek hubrystyczny) (Kozielecki, 1999, s. 124–125).

Niezbýwalnym elementem diagnozy pozytywnej realizowanej na potrzeby resocjalizacji jest ocena kreatywnego i twórczego potencjału jednostki niedostosowanej społecznie, który można wykorzystać w projektowaniu postdiagnostycznym (wyznaczaniu kierunku i metod działania). Celem dokonywania diagnozy w tym zakresie jest identyfikacja takich potencjałów jednostki, które można wykorzystać w konstruowaniu projektu resocjalizacji twórczej, uaktywniającej działania samorealizacyjne, jednak w sposób akceptowany społecznie. Wówczas dotychczasowe dysfunkcyjne strategie realizowania własnych potrzeb stają się niepotrzebne, tracą swoją funkcjonalność.

W niniejszym podrozdziale zaprezentowane zostaną narzędzia niespecyficzne służące do diagnozy resocjalizacyjnej. Zostały one przygotowane w ramach projektu grantowego³⁵, którego celem było opracowanie narzędzi diagnostycznych (także niespecyficznych, co poszerza zakres ich stosowalności) mogących znaleźć zastosowanie w doradztwie zawodowym. Narzędzia umożliwiają określenie poziomu: osobowości i myślenia twórczego (Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego) oraz inteligencji wielorakich, zwanych tu zdolnościami specjalnymi (Skala Zdolności Specjalnych). Mogą być także bezpośrednio wykorzystywane do oceny potencjałów kreacyjnych, twórczych,

³⁵ Prezentowane narzędzia badawcze są rezultatem zespołowej realizacji projektu unijnego: „Kompetentny doradca zawodowy – podnoszenie kwalifikacji zawodowych doradców zawodowych i nauczycieli”, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (EFS).

które należy brać pod uwagę w planowaniu ścieżki kariery szkolnej i zawodowej jednostek niedostosowanych społecznie. Planowanie to powinno być realizowane z uwzględnieniem tych potencjałów, nie zaś, tak jak ma to dotychczas miejsce, uniwersalizowane. Obecnie planowanie ścieżki edukacyjnej ograniczone jest do kilku podstawowych zawodów. Trudno dokonać z nich wyboru, który byłby zgodny z predyspozycjami jednostki czy pochodnymi wobec nich jej preferencjami i zainteresowaniami.

Ponadto w rozdziale opisany zostanie warsztat diagnostyczny, także niespecyficzny dla tradycyjnego ujmowania procesu resocjalizacji i diagnozy resocjalizacyjnej, możliwy do wykorzystania w obszarze diagnozy pozytywnej; przedstawione zostaną narzędzia zaproponowane przez innych autorów. Konceptualizacja tych skonstruowanych i proponowanych przez innych badaczy narzędzi wpisuje się w podstawowe zasady diagnozy pozytywnej realizowanej na potrzeby resocjalizacji. Zgodnie z założeniami diagnozy pozytywnej, konstruowanie projektu indywidualnej resocjalizacji (IPR), zgodnie z modelem dobrego życia, wymaga identyfikacji mocnych stron funkcjonowania jednostki niedostosowanej społecznie. Konieczne jest także — oparte na nich — dokonanie przez jednostkę refleksyjnego wyboru toru własnego rozwoju, co wymaga uprzedniego wglądu w siebie, oceny własnych umiejętności, zdolności i kompetencji, które można wykorzystać w procesie wewnętrznej zmiany, czyli w procesie resocjalizacji rozumianej jako przekształcanie destruktywnych, ale pierwotnie funkcjonalnych dla jednostki niedostosowanej społecznie zachowań w motywowane wewnętrznie zachowania konstruktywne i akceptowane społecznie, eliminujące pośrednio wcześniej utrwalone schematy reagowania na różne bodźce, głównie frustrujące. Ponadto można założyć, że diagnoza pozytywna w zakresie potencjałów i zdolności może być inspiracją dla jednostki niedostosowanej społecznie, ukierunkowującą jej dążenie do realizowania kariery (edukacyjnej i zawodowej) oraz warunkującą mobilizację zidentyfikowanych zasobów jednostki, pełniącą funkcję zarówno motywującą człowieka do wewnętrznej zmiany, jak i pozwalającą mu uwierzyć w możliwość zmiany i podążać ścieżką kariery zawodowej adekwatną do posiadanych potencjałów (Rosalska, 2012, s. 15–21; Wysocka, 2015, s. 16–17).

2.3.1. Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT)

Pomiar twórczości może być ulokowany w nurcie twórczości efektywnej, co metodologicznie wiąże się z badaniem wytworów pod kątem występujących w nich elementów twórczych, oraz w nurcie twórczości potencjalnej, co wyznacza badanie twórczych zdolności czy predyspozycji, a więc na przykład myślenia twórczego i osobowości twórczej (S z m i d t, 2013). Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego, w dwóch wersjach: dla gimnazjów i liceów, ulokowany jest w tym drugim nurcie.

2.3.1.1. Podstawy teoretyczne narzędzia³⁶

Podstawy teoretyczne Kwestionariusza Osobowości i Myślenia Twórczego, opracowanego przeze mnie i Edytę Charzyńską (Ch a r z y ń s k a, W y s o c k a, 2015a), nie są jednorodne, czyli nie wywodzą się z jednej koncepcji, ale stanowią wynik przyjęcia założeń różnych koncepcji łączących twórczość z procesami myślenia i cechami osobowości. Narzędzie oparte jest na modelu holistycznym twórczości potwierdzonym dokonanymi analizami. Przyjęte w Kwestionariuszu założenia mieszczą się w proponowanym w tym opracowaniu (oraz w mojej poprzedniej publikacji — W y s o c k a, 2015) modelu diagnozy ukierunkowanej pozytywnie. Po identyfikacji posiadanych przez jednostkę niedostosowaną społecznie potencjałów i zasobów możliwe jest zatem ich wykorzystanie w procesie projektowania postdiagnostycznego, opartego na modelu dobrego życia i resocjalizacji twórczej. Potencjały i zasoby są także istotne w wyborze zawodów, różnią się one bowiem wymaganiami w zakresie poziomu myślenia twórczego *vs.* odtwórczego oraz określonych właściwości osobowościowych. Ma to znaczenie również w pracy resocjalizacyjnej, w której planowanie własnej drogi rozwoju edukacyjno-zawodowego — i szerzej: planowanie przebiegu własnego życia — jest bardzo

³⁶ Założenia teoretyczne i definicje operacyjne pojęć szczegółowo przedstawione zostały w podręczniku do narzędzia (Ch a r z y ń s k a, W y s o c k a, 2015a, s. 7–25), dlatego tutaj przedstawiam jedynie najważniejsze kwestie.

ważnym elementem procesu zmiany (w pewnym stopniu ją uzasadnia oraz motywuje jednostkę do podjęcia wysiłku zmiany/restrukturyzacji destruktywnych zachowań w zachowania konstruktywne, pozytywne rozwojowo).

Konstrukcja narzędzia odwołuje się w głównej mierze do Klausa K. Urbana i Hansa G. Jellena holistycznego ujęcia twórczości/kreatywności (Urban, Jellen, 1986, s. 163–169; Urban, 2003, s. 81–112; 2004, s. 387–397). Twórczość definiowana jest przez Urbana i Jellena jako zespół zdolności intelektualnych i właściwości motywacyjno-osobowościowych. Model kreatywności (twórczości) obejmuje 6 komponentów, tzw. predyspozycji do bycia twórczym. Komponenty te stanowią system funkcjonalny, działający w sposób powiązany. W skład tego systemu wchodzi zmienne indywidualne i środowiskowe, traktowane jako stymulatory lub inhibitory procesu twórczego. Istotną częścią systemu są komponenty twórczości rozumiane jako predyspozycje twórcze, czyli:

a) czynniki poznawcze: myślenie dywergencyjne (płynność, giętkość, oryginalność, elaboracja, wrażliwość na problemy), kompetencje ogólne (podstawowa wiedza ogólna – rozumowanie i myślenie logiczne, analiza i synteza, ocenianie, pamięć i szerokość percepcji), specyficzna wiedza i umiejętności potrzebne w różnych obszarach twórczego myślenia i działania;

b) czynniki osobowościowe: koncentracja i zaangażowanie w zadanie (zdolność do koncentracji, wytrwałość, selektywność działania), specyficzna motywacja (potrzeba nowości, pęd do wiedzy, ciekawość poznawcza, potrzeba sprawstwa, samoaktualizacji, kontaktowania się z innymi, podejmowania odpowiedzialności, gotowość do zabawy), otwartość i tolerancja na dwuznaczność (otwartość na doświadczenia, niekonwencjonalność, gotowość do podejmowania ryzyka, nonkonformizm, odprężenie, humor, transgresyjność, przedsiębiorczość, silne ego, empatia, koncentracja na problemie/temacie, wytrwałość, uporczywość itp.);

c) czynniki środowiskowe: specyficzne uwarunkowania i źródła stymulacji twórczej, a także kryteria oceny dzieła twórczego i jego znaczenia.

Proponowane narzędzie odnosi się do dwóch pierwszych kategorii czynników predyspozycji twórczych: czynników poznawczych i osobowościowych.

Warto wspomnieć, że podobne modele proponują również inni autorzy. Przykładem może być wieloskładnikowy model twórczości opracowany przez Teresę M. Amabile (1983, 1985, 1992, 1996), modele stworzone przez Hansa J. Eysencka (1995) oraz Roberta J. Sternberga i Todda I. Lubarta (1995; Sternberg, ed., 1988; Sternberg, 2012, s. 3–12; Charzyńska, Wysocka, 2015a, s. 7–25).

KOMT składa się z dwóch części. Służą one ocenie:

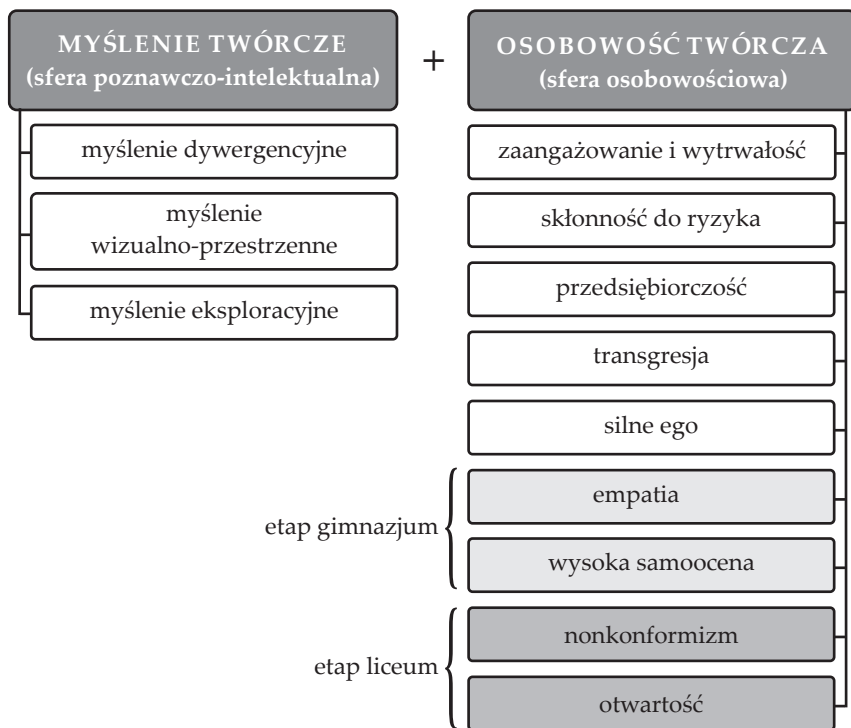
- a) sfery osobowościowej (cechy osobowości twórczej i jej korelaty);
- b) sfery poznawczo-intelektualnej (myślenie twórcze).

Wstępnie wyróżniono 10 **właściwości osobowości twórczej**: nonkonformizm, otwartość, silne ego, przedsiębiorczość, skłonność do podejmowania ryzyka, transgresja, empatia, konstruktywne i samodzielne radzenie sobie, koncentracja i wytrwałość oraz motywacja twórcza (autoteliczna, wewnętrzna), stanowiąca korelat osobowości twórczej. W celu identyfikacji poznawczej strony twórczości wyjściowo zdefiniowano i szczegółowo opisano następujące **rodzaje myślenia twórczego**: myślenie dywergencyjne, myślenie pytajne (eksploracyjne), myślenie asocjacyjne (kombinacyjne, przez analogię i metaforyczne), wyobrażenia twórcza (wraz z myśleniem transformacyjnym) oraz krytycyzm myślenia. Po analizach statystyczno-psychometrycznych model został zredukowany do 3 rodzajów myślenia twórczego oraz łącznie 9 cech osobowości twórczej (na każdym etapie rozwoju po 7 cech)³⁷ (schemat 7).

³⁷ Empatia i wysoka samoocena wchodzi w skład cech osobowości twórczej na poziomie gimnazjum, nonkonformizm i otwartość — na poziomie liceum (szkół ponadgimnazjalnych). Różnice w obu wersjach narzędzia (dla obu grup wiekowych) są interesujące, choć trudne do wyjaśnienia, gdyż wymagałoby to pogłębionych eksploracji badawczych. Dotyczą empatii i wysokiej samooceny, które cechują osobowość twórczą gimnazjalistów (ale nie licealistów), oraz otwartości i nonkonformizmu, cechujących osobowość twórczą licealistów (ale nie gimnazjalistów). Trudno to wyjaśnić, ale pewne znaczenie mogą mieć tu cechy rozwojowe (różne etapy adolescencji); może to też być wynik procesu edukacyjnego, co współwyznacza specyficzna selekcja uczniów do liceów (uczniowie liceów to osoby wybierające „otwartą” ścieżkę kariery edukacyjnej i zawodowej). Daje się zauważyć, że postawy twórcze licealistów są wyznaczane bardziej przez cechy rywalizacyjne i indywidualizm, natomiast postawy twórcze gimnazjalistów są bardziej wspólnotowe i prospołeczne.

Schemat 7

Model diagnozy myślenia twórczego i osobowości twórczej



Źródło: Charzyńska, Wysocka, 2015a; por. Wysocka, 2016, s. 45.

2.3.1.2. Opracowanie narzędzia

Zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi, wstępnie przygotowano wersję eksperymentalną narzędzia (zob. Charzyńska, Wysocka, 2015a; 2017, s. 147–167). Wykorzystano do tego teoretyczną (dedukcyjną) strategię tworzenia kwestionariuszy, zgodnie z którą teorie dotyczące danego konstruktów są podstawą do wygenerowania pozycji kwestionariusza (Zawadzki, 2007, s. 82). Proces konstrukcji oraz walidacji narzędzia obejmował następujące etapy:

- a) opracowanie eksperymentalnych wersji Kwestionariusza;
- b) poddanie narzędzia ocenie sędziów kompetentnych;
- c) przeprowadzenie pierwszego i drugiego pilotażu;
- d) badania właściwe;
- e) obliczenie właściwości psychometrycznych narzędzia (Hornowska, 2009, s. 159).

Wyjściowo sformułowano 459 pozycji Kwestionariusza w wersji eksperymentalnej, które poddano dwukrotnej ocenie 5 sędziów kompetentnych, pracowników naukowo-dydaktycznych posiadających specjalistyczną wiedzę z zakresu twórczości. Na pierwszym etapie oceny sędziowie otrzymali zwięzły opis przyjętych koncepcji teoretycznych, definicje poszczególnych cech (podskal) oraz spis wszystkich pozycji pierwszej wersji narzędzia. Zadaniem sędziów było przyporządkowanie (kategoryzacja) pozycji do odpowiadającej jej skali. Pierwsza selekcja pozycji (itemów) polegała na odrzuceniu tych, które zostały wadliwie zakwalifikowane lub budziły wątpliwości sędziów kompetentnych. Na drugim etapie oceny sędziowie poklasyfikowane (pokategoryzowane) pozycje wersji Kwestionariusza oceniali z użyciem 5-stopniowej skali. W swojej ocenie uwzględniali 2 podstawowe kryteria: dopasowanie pozycji do etapu rozwojowego (zrozumiałość i adekwatność do wieku) oraz trafność treściową (zgodność z definicjami cech oraz proporcjonalną reprezentacją badanego uniwersum); dodatkowo oceniali ogólnie format Kwestionariusza, zrozumiałość i trafność instrukcji oraz wskazywali optymalny format odpowiedzi.

Na podstawie analizy sędziowskiej wyodrębniono 2 wersje Kwestionariusza przeznaczone do stosowania na 2 etapach rozwoju i jednocześnie etapach edukacyjnych: wersję dla uczniów gimnazjów i wersję dla uczniów liceów (część pozycji KOMT jest wspólna dla obu wersji), oraz dokonano redukcji liczby pozycji o ponad 50%.

Badania pilotażowe także przeprowadzono w 2 etapach. Celem tych badań była optymalizacja treści pozycji oraz dalsze zmniejszenie ich liczby. W każdym badaniu udział wzięło od 100 do 150 uczniów gimnazjów i liceów (w pierwszym etapie około 100, w drugim — około 150 uczniów). Wyniki badań poddano analizie statystycznej (obliczono statystyki opisowe pozycji, co pozwoliło na usunięcie tych itemów, których rozkład znacząco odbiegał od normalnego; obliczono moc dyskrymina-

cyjną, co pozwoliło skrócić obie wersje narzędzia o pozycje nieróżnicujące). Badani uczniowie udzielali też informacji zwrotnych dotyczących treści poszczególnych pozycji, ich zrozumiałości, jednoznaczności i dopasowania do sytuacji życiowej/rozwojowej uczniów (wyeliminowano na tej podstawie itemy budzące wątpliwości badanych).

W następnym etapie — badań właściwych (objęto nimi reprezentatywną próbę badawczą dla gimnazjów i liceów w Polsce³⁸) — łącznie przebadano 1 081 uczniów gimnazjów i 1 393 uczniów liceów. Badania były prowadzone przez przeszkolone i profesjonalnie przygotowane osoby mające doświadczenie w gromadzeniu danych. Miały charakter grupowy³⁹. Zestaw badawczy zawierał arkusz eksperymentalnej wersji Kwestionariusza KOMT wyposażony w metryczkę z prośbą o podanie podstawowych danych społeczno-demograficznych i dotyczących wyników w nauce, a także dodatkowy kwestionariusz mierzący cechę teoretycznie związaną z osobowością twórczą i myśleniem twórczym, co stanowiło podstawę określenia trafności teoretycznej przygotowywanych narzędzi.

Ostateczną strukturę obu wersji narzędzia ustalono na podstawie dalszych analiz statystycznych: analizy eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej⁴⁰. Eksploracyjna analiza czynnikowa pozwoliła zrewidować zakładaną wstępnie strukturę narzędzia (redukcja liczby składowych — podskal Kwestionariusza). Skale tworzące składowe myślenia twórczego

³⁸ Badania właściwe prowadzono od 19 stycznia do 15 marca 2015 roku. Z każdego województwa wybrano po 2 szkoły określonego typu (jedna z miasta wojewódzkiego, druga z jednej z mniejszych miejscowości). Wyjątek stanowiły województwa kujawsko-pomorskie i lubuskie, w których z powodu „dwustolicowości” przebadano po 3 szkoły danego typu: po 2 z miast wojewódzkich i po 1 z mniejszej miejscowości.

³⁹ Osoba prowadząca badania nawiązywała kontakt z uczniami, wyjaśniała cel badania; motywując do badania, informowała o jego dobrowolności i anonimowości.

⁴⁰ W celu wyodrębnienia skal i podskal wersji Kwestionariusza na połowie danych przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową za pomocą metody głównych składowych z rotacją Promax, kappa = 4. Na drugiej połowie danych w toku konfirmacyjnej analizy czynnikowej sprawdzono dopasowanie wyłonionej struktury narzędzi do danych. Uwzględniono następujące miary dobroci dopasowania: RMSEA, SRMR, CFI oraz NFI (Costello, Osborne, 2005, s. 2–3; Bedyńska, Książek, 2012, s. 186; por. Charzyńska, Wysocka, 2015a, 2017). Obliczenia zrealizowano z wykorzystaniem pakietów statystycznych SPSS oraz LISREL.

są takie same w obu wersjach narzędzia (dla gimnazjów i liceów), natomiast skale osobowości twórczej nieco się różnią (zob. Aneks, Załącznik 2). Konfirmacyjna analiza czynnikowa wykazała zadowalające dopasowanie modeli do danych. Jej wyniki wskazują możliwość analizy na dwóch poziomach: na poziomie składowych podskal (7 dla osobowości twórczej i 3 dla myślenia twórczego) oraz na poziomie dwóch czynników wyższego rzędu (skale budujące osobowość twórczą wchodzą w skład czynnika wyższego rzędu, który nazwano „osobowością twórczą”, natomiast podskale myślenia twórczego budują skalę „myślenie twórcze”).

Właściwości psychometryczne KOMT można uznać za zadowalające. Rzetelność głównych skal: skali osobowości twórczej i skali myślenia twórczego, można uznać za wysoką (α Cronbacha $> 0,8$). Rzetelność obliczona dla poszczególnych podskal osiągała wartości od 0,656 (myślenie eksploracyjne) do 0,844 (zaangażowanie i wytrwałość) w wersji dla szkół gimnazjalnych oraz od 0,663 (przedsiębiorczość) do 0,904 (skłonność do ryzyka) w wersji dla liceów⁴¹. Do określenia trafności Kwestionariusza wykorzystano kilka metod. Trafność treściową ocenili sędziowie kompetentni podczas prac nad eksperymentalną wersją narzędzia. W bada-

⁴¹ Właściwości psychometryczne mierzone współczynnikiem zgodności wewnętrznej α Cronbacha są następujące:

a) myślenie twórcze:

- skala ogólna: gimnazjum – 0,832, liceum – 0,849;
- myślenie dywergencyjne: gimnazjum – 0,765, liceum – 0,814;
- myślenie wizualno-transformacyjne: gimnazjum – 0,746, liceum – 0,753;
- myślenie eksploracyjne: gimnazjum – 0,656, liceum – 0,685;

b) osobowość twórcza:

- skala ogólna: gimnazjum – 0,901, liceum – 0,899;
- zaangażowanie i wytrwałość: gimnazjum – 0,844, liceum – 0,741;
- skłonność do ryzyka: gimnazjum – 0,843, liceum – 0,904;
- przedsiębiorczość: gimnazjum – 0,820, liceum – 0,663;
- transgresja: gimnazjum – 0,777, liceum – 0,763;
- silne ego: gimnazjum – 0,764, liceum – 0,794;
- empatia: gimnazjum – 0,798;
- wysoka samoocena: gimnazjum – 0,799;
- otwartość: liceum – 0,783;
- nonkonformizm: liceum – 0,690.

niu trafności teoretycznej Kwestionariusza zastosowano analizę czynnikową, analizę struktury wewnętrznej testu, analizę macierzy korelacji (trafność zbieżna i rozbieżna) oraz analizę różnic grupowych. Trafność diagnostyczną KOMT ustalono na podstawie kryterium (zmiennej poza-testowej) zewnętrznego (oparto się na średniej ocen uzyskanej na zakończenie semestru i średniej ocen z poszczególnych przedmiotów). W rezultacie dokonanych dotychczas analiz ukierunkowanych na pomiar trafności Kwestionariusza stwierdzono, że można wstępnie założyć satysfakcjonującą trafność prezentowanych narzędzi. Jak wiemy, ustalanie trafności jest procesem ciągłym, niekończącym się w momencie opublikowania narzędzia (Charzyńska, Wysocka, 2017).

Podsumowaniem analiz statystycznych było ustalenie norm (skala stenowa) dla obu wersji narzędzia (kryterium wieku), odrębnie dla dziewcząt i chłopców (kryterium płci), co umożliwiła odniesienie wyniku uzyskanego przez osobę badaną do właściwej grupy (Rynkiewicz, 2009, s. 180—229).

2.3.1.3. Obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Analiza wyników ma charakter formalny (ilościowy), polegający na sumowaniu wyników surowych i przełożeniu ich na wyniki standaryzowane (skala stenowa), oraz nieformalny (jakościowy), związany z opisem cech i właściwości osoby badanej zgodnie z otrzymanym profilem jej cech.

Analiza formalna (ilościowa)

W celu obliczenia wyniku surowego dla podskal KOMT należy zsumować punkty za odpowiedzi w poszczególnych stwierdzeniach wchodzących w skład podskal (zgodnie z kluczem zamieszczonym w podręcznikach do obu wersji narzędzia; Charzyńska, Wysocka, 2015a, s. 96, 102). Analizy psychometryczne wykazały istnienie czynnika wyższego rzędu, co oznacza, że dodatkowo zarówno dla osobowości twórczej, jak i dla myślenia twórczego możliwe jest obliczenie wyników ogólnych. Wyniki ogólne oblicza się przez zsumowanie wyników uzyskanych w podskalach (łącznie 7 w osobowości twórczej i 3 w myśleniu twórczym) wchodzących w skład danej skali ogólnej. Na podstawie wyników znormalizowanych można dokonać analizy profilowej cech (Aneks, Załącznik 2).

Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa)

Po dokonaniu analizy ilościowej (formalnej) i zakwalifikowaniu wyniku do określonej kategorii przeprowadza się analizę i interpretację jakościową (nieformalną). Interpretacji jakościowej dokonuje się na podstawie przygotowanych opisów poszczególnych cech (Charzyńska, Wysocka, 2015a, s. 74–84).

Opis diagnostyczny może być dokonywany na różnych poziomach: poszczególnych pozycji, podskal i skal ogólnych, z uwzględnieniem ich specyficznej konfiguracji (zob. przykładowe profile i analiza wyników – Aneks, Załącznik 2). W opisie należy uwzględnić elementy diagnozy zarówno pozytywnej (zasoby, potencjały), jak i negatywnej (deficyty). Opis stanowi punkt wyjścia wysunięcia hipotez diagnostycznych i interpretacji, na których podstawie dokonuje się próby projektowania postdiagnostycznego. Zależnie od jego specyfiki może być ono związane z przygotowaniem indywidualnego programu resocjalizacji na potrzeby na przykład resocjalizacji twórczej; dodatkowo można wykorzystać uzyskane wyniki do projektowania indywidualnej ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej jednostki niedostosowanej społecznie w ten sposób, by twórczo wykorzystać zasoby takiej twórczej jednostki.

Jak wspominałam, analiza dokonywana jest na 3 poziomach:

- a) wyników ogólnych w zakresie: osobowości twórczej, interpretowanej jako zasoby wspomagające realizację zadań twórczych, oraz myślenia twórczego, interpretowanego jako zasoby podstawowe warunkujące bycie twórczym;
- b) syndromów, czyli 10 podskal (7 podskal osobowości twórczej i 3 podskal myślenia twórczego), wraz z uwzględnieniem specyficznych powiązań między poszczególnymi syndromami oraz w zakresie obu wyników ogólnych (osobowości twórczej i myślenia twórczego);
- c) symptomów, czyli poszczególnych pozycji/pytań wskaźnikowych.

2.3.1.4. Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem

Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego w wersjach dla dwóch grup rozwojowych (zróżnicowanych ze względu na wiek) to

przykład narzędzia wielowymiarowego, przeznaczonego do badania uczniów gimnazjów i liceów, ewentualnie, z pewną ostrożnością, również uczniów innych szkół ponadgimnazjalnych — średnich (obecnie ostatnich klas szkoły podstawowej i średniej)⁴². Są to narzędzia typu *self-report*, wykorzystywane mogą być przez osoby profesjonalnie przygotowane do pracy z innymi ludźmi, posiadające przynajmniej podstawową wiedzę pedagogiczną i psychologiczną: psychologów, pedagogów oraz przeszkolonych nauczycieli i wychowawców, a także doradców zawodowych. Badanie można prowadzić indywidualnie bądź grupowo, ale należy zwracać uwagę na to, by każdy uczeń wypełniał kwestionariusz samodzielnie, bez pomocy innych osób. Osoba przeprowadzająca badanie może na prośbę ucznia udzielić wskazówek dotyczących procedury badania (na przykład wyjaśnić, w jaki sposób uczeń powinien zaznaczać odpowiedzi lub jak powinien poprawić niewłaściwą odpowiedź), nie może jednak wpływać na to, które odpowiedzi będą przez niego wybierane (jak będą oceniane poszczególne twierdzenia Kwestionariusza). Powinna też podać instrukcję, by osoba badana starała się odpowiadać możliwie szybko (na zasadzie „pierwszego skojarzenia”), ale jednak zastanowiwszy się nad odpowiedziami, oraz by zostały zaznaczone odpowiedzi na wszystkie pytania.

Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego ma charakter niespecyficzny w odniesieniu do celów stawianych przed tradycyjnie rozumianą diagnozą resocjalizacyjną, ale może mieć specyficzne zastosowanie w diagnozie pozytywnej realizowanej na potrzeby resocjalizacji twórczej. Ponadto może stanowić podstawę do dalszego planowania własnego rozwoju, czyli kariery edukacyjnej i związanej z nią kariery zawodowej.

⁴² W wyniku nowej reformy edukacji likwidowane są gimnazja, trzeba zatem dokonać modyfikacji w obszarze analizy formalnej wyników uzyskanych w toku badania Kwestionariuszem KOMT, szczególnie odniesienia do norm. KOMT dla uczniów gimnazjów można wykorzystywać w szkole podstawowej, zwłaszcza w klasach VII—VIII, lub ewentualnie w I klasie szkoły ponadpodstawowej (lub w analogicznych grupach wiekowych). Korzystając z narzędzia, należy pamiętać, iż zostało ono opracowane w wersjach dla 2 grup wiekowych: dla uczniów gimnazjów i dla uczniów liceów. Oceniając potencjał twórczy jednostek z innych grup (na przykład uczniów techników czy szkół zawodowych, osób szczególnie uzdolnionych lub z różnymi deficytami rozwojowymi, także jednostek niedostosowanych społecznie), wnioskowanie diagnostyczne należy przeprowadzić z pewną ostrożnością, a wyniki testowania traktować jako orientacyjne.

KOMT jest narzędziem typu papier-ołówek. Nie powstała (tak lubiana przez praktyków) wersja komputerowa Kwestionariusza. Wyniki testu nie są więc automatycznie generowane przez komputer, lecz ich uzyskanie i opracowanie wymaga samodzielnej pracy diagnosty. Nie jest to jednak wada narzędzia (choć niewątpliwie wydłuża to czas potrzebny na diagnozę i ją utrudnia). Z perspektywy jakości diagnozy i konieczności jej indywidualizowania może to być jego swoista zaleta. Samodzielne opracowanie wyników Kwestionariusza umożliwia ich analizę „krok po kroku” i pokazuje obraz na różnych poziomach ogólności (symptomów, syndromów i ogólnych wymiarów/czynników), co stanowi niewątpliwie podstawę pogłębionego i refleksyjnego poznania. Zautomatyzowanie procesu diagnozy, co jest cechą komputerowych wersji narzędzi, niesie także z sobą ograniczenia — często narzucane są schematyczne sposoby interpretacji danych, bez możliwości odniesienia ich do innych źródeł informacji diagnostycznej⁴³.

Opracowane wersje KOMT pozwalają również w pewnym stopniu monitorować przebieg zmian zachodzących w zakresie potencjału twórczego jednostki i jego wykorzystania w trakcie procesu resocjalizacji. Dzięki temu po wprowadzeniu oddziaływań mających na celu wzmocnienie określonych cech czy zdolności Kwestionariusz może być stosowany do celów ewaluacyjnych, jak również stanowić źródło informacji zwrotnych dla młodzieży i jej wychowawców odnośnie do poczynionych postępów. Jest to ważne dla budowania podmiotowej relacji wychowawczej, w której o procesie rozwoju decyduje głównie wychowanek, zadaniem wychowawcy zaś powinno być pozytywne i kreatywne wspieranie wychowanka w tym procesie. Niewątpliwie dla części wychowawców — szczególnie w obszarze resocjalizacji, która jest działalnością o specyficznych źródłach tych trudności, wyzwających postawę restrykcyjną i dyrektywną — wymóg kreatywności może stanowić duże wyzwanie lub nawet tworzyć problem zawodowy, może się na przykład okazać, że wychowawca nie posiada wystarczających kompetencji osobowościowych i interpersonalnych, by taką resocjalizację prowadzić, lub ma nie-

⁴³ W celu zmniejszenia obciążenia diagnostów, związanego z koniecznością wprowadzenia i obliczenia wyników, możliwe jest udostępnienie arkusza kalkulacyjnego, przygotowanego w programie Microsoft Excel, który po wpisaniu danych automatycznie zwraca rezultaty dla poszczególnych podskal i skal obu kwestionariuszy.

właściwe nastawienie do procesu zmiany jednostek niedostosowanych społecznie (Wysocka, 2015, s. 27–31).

2.3.2. Skala Zdolności Specjalnych (SZS)

Przyjmuje się powszechnie, że zdolności są ważnym czynnikiem decydującym o ludzkim działaniu i rozwoju, choć wciąż trudno jest określić jednoznacznie, czym owe zdolności są: sprawnością do wykonywania czynności czy możliwościami, dzięki którym człowiek zdobywa wiadomości, umiejętności, sprawności (Hornowski, 1986, s. 52).

W najbardziej ogólnej typologii wyróżnia się **zdolności ogólne** (inteligencja, spostrzegawczość, wyuczalność, wyobraźnia, zręczność) oraz **zdolności specjalne**, ukierunkowane przedmiotowo (językowe, matematyczne, muzyczne, plastyczne, techniczne, sportowe).

Skonstruowane wersje narzędzia służą do testowej oceny swoiście ujmowanych zdolności specjalnych, tzw. inteligencji wielorakich. Ogólnie pomiar zdolności dokonywany jest za pomocą specjalnie skonstruowanych testów i kwestionariuszy, ale jest to zadanie niełatwe ze względu na złożoną strukturę zdolności i trudność w doborze kryteriów ich oceny. Warto więc mieć świadomość, w jaki sposób testy są konstruowane i jakie wymagania powinny spełniać, by mogły być wykorzystywane w badaniach naukowych (zwykle mniej rygorystyczne) lub w praktyce pedagogicznej (zwykle bardziej rygorystyczne), a dokonywana na ich podstawie diagnoza spełniała wymogi obiektywności, trafności i rzetelności, decydujące pośrednio o etyce działania pedagogicznego (źle przygotowane testy są źródłem artefaktów w procesie poznania).

2.3.2.1. Podstawy teoretyczne narzędzia⁴⁴

Podstawę teoretyczną konstrukcji narzędzia stanowi Howarda Gardniera koncepcja inteligencji wielorakich (Gardner, 1983, 2002, 2009a;

⁴⁴ Założenia teoretyczne i definicje operacyjne pojęć przedstawione zostały w podręczniku do narzędzia (Charzyńska, Wysocka, 2015b, s. 9–21), dlatego tutaj przedstawiam jedynie najważniejsze kwestie.

por. Armstrong, 1994, 2009; Gardner, Kornhaber, Wake, 2001). Podejście to jest jednym z nowszych, ale może dlatego wciąż kontrowersyjnych ujęć inteligencji. Inteligencję rozumie się tu jako zróżnicowane zdolności do poznawania, rozumienia i związanego z nimi działania, co oznacza, że należy ją definiować jako umiejętności pozwalające jednostce rozwiązać problem lub wytworzyć produkt wartościowy z punktu widzenia danej kultury lub wielu kultur (Gardner, 2009a, s. 18). Tak rozumiana inteligencja, zdaniem Gardniera, ma pochodzenie biopsychospołeczne, a wpływ na jej rozwój wywiera zarówno środowisko życia jednostki, jak i jej osobiste doświadczenia oraz motywacja.

Gardner jako pierwszy stwierdził — co należy podkreślić — że inteligencja nie jest jednorodnym konstruktem, jak to się przedstawia w klasycznych jej ujęciach, ale zbiorem subtypów inteligencji, odrębnych, choć komplementarnych względem siebie. Łącznie tworzą one tzw. inteligencje wielorakie, ujawniające się w różnym stopniu u różnych ludzi. Założenia teorii Howarda Gardniera (2009a, 2009b) są optymistyczne, wpisują się zatem w model diagnozy pozytywnej. Autor twierdzi, że poszczególne rodzaje inteligencji są równoważne, więc nie można ich wartościować.

Gardner wyróżnił początkowo 7 rodzajów inteligencji: logiczno-matematyczną, lingwistyczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną. Najważniejszym założeniem koncepcji inteligencji wielorakich jest to, że każdy człowiek posiada wszystkie rodzaje inteligencji, ale występują one u różnych ludzi w różnych konfiguracjach, mają odmienne natężenie, a także inne dynamiki rozwoju, dzięki czemu tworzą u każdego niepowtarzalny profil (Gardner, 1999b). Oznacza to, że każdy człowiek posiada wszystkie rodzaje inteligencji, choć stopnie ich rozwoju są różne; owe inteligencje funkcjonują w każdym przypadku w indywidualny i niepowtarzalny sposób. U jednostki mogą być dobrze rozwinięte wszystkie rodzaje inteligencji lub może dominować tylko kilka z nich. Większość ludzi przejawia kilka różnych zdolności, a niektóre z nich mogą być jeszcze przez nich nieodkryte, gdyż człowiek odkrywa własne zdolności stopniowo w toku rozwoju, zdobywa świadomość własnych potencjałów na podstawie doświadczeń z samym sobą. Wszystkie inteligencje współpracują jednak z sobą, co decyduje o specyficznym potencjale jednostkowym, a żadna

z nich nie występuje i nie funkcjonuje indywidualnie. Daje to podstawę do myślenia, że człowiek może być inteligentny na wiele różnych sposobów, dlatego też nie ma żadnego standardu, który określałby jednoznacznie atrybuty (cechy) potwierdzające (lub nie) inteligencję danego człowieka; nie ma też żadnych przesłanek, by różnicować znaczenie (ważniejsze, mniej ważne) biologicznie uwarunkowanych potencjałów człowieka.

W podsumowaniu rozważań na temat Howarda Gardniera koncepcji inteligencji wielorakich warto podkreślić, że:

a) ludzie różnią się od siebie, bo na ich własną, indywidualną inteligencję składają się różne kombinacje jej typów (ludzi różnicuje to, w jakim stopniu i zakresie posiadają różne rodzaje inteligencji i jakie one tworzą konfiguracje);

b) ludzie różnią się pod względem inteligencji, ale jest to różnica, która nie deprecjonuje jedynych względem drugich (ludzi różni to, **jak** są mądrzy, a nie **jak bardzo** są mądrzy).

W tradycyjnym podejściu do inteligencji, które można uznać za negatywne, bo naznaczające, zakłada się, że inteligencja poszczególnych jednostek różni się poziomem (ludzie są mniej lub bardziej inteligentni⁴⁵). W ujęciu tu proponowanym w sensie diagnostycznym ludzi nie można różnicować ze względu na ogólny poziom inteligencji, a jedynie można różnicować poziom rozwoju jednostki w zakresie różnych rodzajów inteligencji.

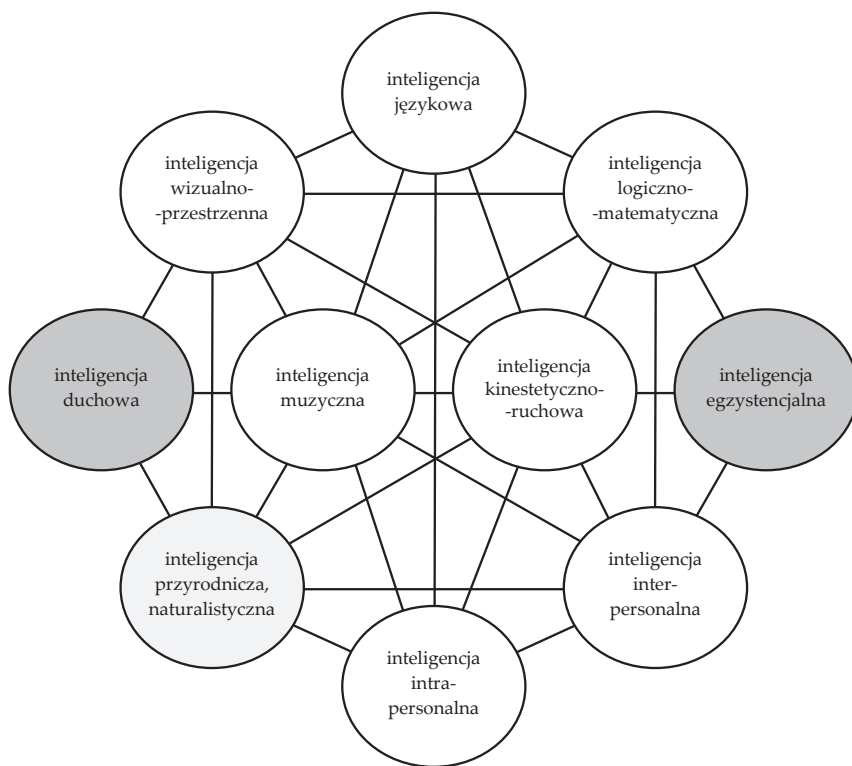
Profil inteligencji, czy zdolności specjalnych (schemat 8), może stanowić ważną przesłankę do diagnozy pozytywnej i konstruowania modelu działań wspierających rozwój jednostki na podstawie zidentyfikowanych jej potencjałów, także w obszarze resocjalizacji, sprzyja to bowiem świadomemu planowaniu toru własnego życia i restrukturyzacji dysfunkcyjnych (ale jedynie możliwych dla jednostki w jej sytuacji życiowej) strategii radzenia sobie czy realizacji potrzeb rozwojowych

⁴⁵ Zwykle za inteligentnych, szczególnie w szkole, uważa się tych, którzy mają dobrze rozwiniętą inteligencję matematyczno-logiczną, ewentualnie inteligencję lingwistyczno-językową; pozostałe inteligencje są niedoceniane. Natomiast w koncepcji Howarda Gardniera wszystkie typy inteligencji są równoważne, co czyni tę koncepcję optymistyczną i wpisującą się bezpośrednio w podejście pozytywne.

w sposób społecznie akceptowany (eliminacja funkcjonalności zaburzeń rozumianych jako destruktywne sposoby radzenia sobie z problemami i osiągania znaczących dla jednostki celów).

Schemat 8

Rodzaje inteligencji według Howarda Gardniera, Danah Zohar i Iana Marshalla, Roberta Emmons i Kennetha W. Tuppera



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Gardner, 1983, 1993, 1995, 1999a, 1999b, 2002, 2009a; Emmons, 1999, 2000; Zohar, Marshall, 2001; Tupper, 2002.

Podkreślić należy, że Gardner, opracowując swoją koncepcję inteligencji wielorakich, brał pod uwagę możliwość istnienia różnych rodzajów inteligencji, w tym przede wszystkim: inteligencji naturalistycznej,

egzystencjalnej, duchowej i moralno-etycznej. Jednak ostatecznie do 7 pierwotnie wyróżnionych rodzajów inteligencji włączył jedynie inteligencję naturalistyczną, nie wykluczając jednak możliwości istnienia pozostałych (Gardner, 1999a, s. 111–131). Można założyć, że refleksje Gardniera związane z inteligencją duchową i egzystencjalną znalazły kontynuację w pracach innych autorów, których wnioski wykorzystano w procesie konstruowania proponowanej wersji narzędzia. Są to prace między innymi Roberta Emmons'a (1999, 2000), Danah Zohar i Iana Marshalla (2001), dotyczące inteligencji duchowej, a także prace Kennetha W. Tuppera (2002) i Thomasa Armstronga (1994, 2009), którzy zajmowali się inteligencją egzystencjalną.

Warto zauważyć, że przyjęta jako podstawowa koncepcja Gardnera oprócz tego, że stanowi źródło teoretycznych przesłanek wykorzystanych w konstrukcji narzędzia, ma również niezmiennie istotne implikacje praktyczne i pedagogiczne. W kontekście pedagogicznym wskazuje bowiem konieczność przyjęcia odmiennego podejścia do każdej jednostki, a więc także konieczność projektowania indywidualnej ścieżki rozwoju edukacyjno-zawodowego. W kontekście resocjalizacji natomiast proces zmiany – w myśl założeń resocjalizacji – należy oprzeć na indywidualnym, zidentyfikowanym profilu zdolności jednostki niedostosowanej społecznie. Posiada ona bowiem zbiór zdolności o indywidualnych konfiguracjach, te zaś stanowią przesłankę do formułowania zaleceń związanych z karierą edukacyjną i zawodową danej jednostki, ważną w procesie zmiany, i wskazują bezpośrednio zawody wymagające posiadania określonych zdolności specjalnych lub też ich specyficznych wiązek występujących w różnych konfiguracjach (Shearer, 1997; por. Al-Onizat, 2014, s. 590–605). Kierując się zasadną krytyką, z jaką spotkało się stosowanie przez Gardnera pojęcia „inteligencje” (zob. na przykład Chen, 2004, s. 17–23), podczas konstruowania narzędzia zastąpiono to określenie terminem „zdolności specjalne”. Ponadto poszerzono katalog diagnozowanych zdolności. W konstrukcji narzędzia uwzględniono 10 ich rodzajów – 7 z pierwotnej koncepcji Gardnera oraz 3 dodatkowe: zdolności naturalistyczne, egzystencjalne i duchowe. Włączenie do zdolności specjalnych dwóch ostatnich podyktowane było chęcią objęcia badaniami wszystkich lub choćby większości sfer funkcjonowania człowieka, które mogą być przydatne podczas rozwiązywania problemów

i wytwarzania produktów (Charzyńska, Wysocka, 2015b, 2017). Takie rozwiązanie ma swe przesłanki w badaniach, w których odnoszący się do koncepcji uzupełniających propozycję Gardnera autorzy wyodrębniają 10 inteligencji wielorakich (Furnham et al., 2002, s. 245–255; Yuen, Furnham, 2005, s. 187–199).

2.3.2.2. Opracowanie narzędzia

Przebieg procesu konstrukcji oraz walidacji SZS był analogiczny do przebiegu konstrukcji i walidacji KOMT i obejmował wszystkie konieczne etapy (opracowanie eksperymentalnych wersji kwestionariuszy, dwuetapową ocenę sędziów kompetentnych, pierwszy i drugi pilotaż, badania właściwe, obliczenie właściwości psychometrycznych). Przyjęto również teoretyczną (dedukcyjną) strategię tworzenia kwestionariusza: na podstawie wyodrębnionych skal sformułowano dużą liczbę pozycji wyjściowych (518), które poddano dalszym analizom. Eksperymentalną wersję narzędzia oceniało 5 sędziów kompetentnych, pracowników naukowo-dydaktycznych posiadających specjalistyczną wiedzę z obszaru inteligencji i zdolności specjalnych. Pierwszy etap oceny wiązał się z przypisywaniem poszczególnych itemów do określonych skal (proces kategoryzacji twierdzeń na podstawie opisu przyjętych koncepcji teoretycznych i krótkich definicji poszczególnych zdolności – inteligencji wielorakich). Z dalszych analiz usunięto te pozycje, które nie zostały prawidłowo skategoryzowane lub też budziły wątpliwości oceniających (co sędziowie zaznaczali na otrzymanej skali oceny). Drugi etap oceny sędziowskiej polegał na ocenie (na 5-stopniowej skali) pokategoryzowanych itemów pod względem:

- a) dopasowania rozwojowego (zrozumiałość i adekwatność do wieku);
- b) trafności treściowej (zgodność z przyjętymi definicjami oraz proporcjonalna reprezentacja badanego uniwersum);
- c) zrozumiałości i trafności instrukcji; oraz
- d) wskazania optymalnego formatu odpowiedzi.

Analiza oceny sędziowskiej pozwoliła wyodrębnić 2 wersje kwestionariuszy: dla uczniów gimnazjów i dla uczniów liceów (część pozycji

SZS jest wspólna dla obu wersji), a także zredukować liczbę pozycji o ponad 50%.

Aby zoptymalizować treść pozycji i zmniejszyć ich liczbę, przeprowadzono dwa badania pilotażowe z udziałem uczniów gimnazjów i liceów (w poszczególnych etapach badania wzięło udział od 100 do 150 uczniów uczniów danego typu szkoły). Uzyskane wyniki stanowiły podstawę obliczenia statystyk opisowych pozycji (usunięto itemy, których rozkład znacząco odbiegał od rozkładu normalnego), obliczono ich moc dyskryminacyjną, co umożliwiło dalsze skrócenie narzędzia. W trakcie badań pilotażowych uzyskano także informacje zwrotne od uczniów na temat treści pozycji. Na tej podstawie wyeliminowano te, które są dla uczniów niezrozumiałe, niejednoznaczne lub nieadekwatne do ich sytuacji rozwojowej i życiowej.

W badaniach właściwych na grupach reprezentatywnych (grupy wyłoniono w ten sam sposób, co przy opracowaniu Kwestionariusza KOMT, a badania przeprowadzono równolegle z badaniami dotyczącymi KOMT) łącznie za pomocą wstępnych wersji SZS przebadano 1 088 uczniów gimnazjów i 1 329 uczniów liceów. Warunki badania były analogiczne do warunków badania KOMT⁴⁶ pod względem: cech badaczy (poinstruowani i doświadczeni w prowadzeniu badań członkowie zespołu), charakteru pomiaru (grupowy z udziałem zawsze jednej klasy szkolnej), jakości i formy instruktażu poprzedzającego badanie (nawiązanie kontaktu, wyjaśnienie celu badania, udzielenie informacji o dobrowolności i anonimowości udziału w badaniu). Zestaw badawczy zawierał także, oprócz eksperymentalnej wersji Kwestionariusza, prośbę o wypełnienie metryczki dotyczącej podstawowych danych społeczno-demograficznych i zawierającej pytania związane z jakością postępów w nauce oraz dodatkowy kwestionariusz mierzący cechę związaną ze zdolnościami specjalnymi, umożliwiającą określenie trafności teoretycznej przygotowywanego narzędzia.

Ustalenie ostatecznej struktury narzędzia przebiegało tak samo jak podczas opracowywania kwestionariusza KOMT. Zastosowano podobną procedurę, skorzystano z pakietów statystycznych (SPSS oraz LISREL). Na połowie danych przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową

⁴⁶ Por. s. 128 niniejszej publikacji.

(metoda głównych składowych z rotacją Promax, $kappa = 4$); na drugiej połowie danych z wykorzystaniem confirmacyjnej analizy czynnikowej sprawdzono dopasowanie wyłonionej struktury narzędzi do danych (miary dobroci dopasowania: RMSEA, SRMR, CFI oraz NFI; zob. Costello, Osborne, 2005, s. 2–3; Bedyńska, Książek, 2012, s. 186; por. Charzyńska, Wysocka, 2015a, 2017).

W przypadku SZS zgodnie z oczekiwaniami wyodrębniono dla obu wersji 10 zdolności specjalnych: matematyczno-logiczne, lingwistyczne, wizualno-przestrzenne, muzyczne, kinestetyczne, intrapersonalne, interpersonalne, przyrodnicze, egzystencjalne i duchowe (zob. Aneks, Załącznik 3). Analiza confirmacyjna wykazała zadowalające dopasowanie modeli do danych, co oznacza, że należy odrębnie oceniać poziom każdej zdolności specjalnej.

Właściwości psychometryczne SZS są dobre lub zadowalające. Rzetelność (mierzona współczynnikiem α Cronbacha — metoda zgodności wewnętrznej) dla obu wersji SZS dla większości skal wyniosła między 0,7 a 0,9 (akceptowalna rzetelność w granicach 0,6–0,7 dotyczyła dwóch skal: zdolności wizualno-przestrzennych i kinestetycznych)⁴⁷. Trafność SZS badano z wykorzystaniem następujących metod:

a) ocena trafności treściowej przez sędziów kompetentnych w trakcie prac nad eksperymentalną wersją narzędzia;

b) ocena trafności teoretycznej z wykorzystaniem analizy czynnikowej, analizy struktury wewnętrznej testu, analizy macierzy korelacji (trafność zbieżna i rozbieżna) oraz analizy różnic grupowych;

⁴⁷ Współczynniki zgodności wewnętrznej mierzone współczynnikiem α Cronbacha są następujące:

- a) zdolności matematyczno-logiczne: gimnazjum — 0,883, liceum — 0,885;
- b) zdolności muzyczne: gimnazjum — 0,847, liceum — 0,882;
- c) zdolności egzystencjalne: gimnazjum — 0,817, liceum — 0,859;
- d) zdolności przyrodnicze: gimnazjum — 0,82, liceum — 0,854;
- e) zdolności intrapersonalne: gimnazjum — 0,762, liceum — 0,788;
- f) zdolności interpersonalne: gimnazjum — 0,785, liceum — 0,804;
- g) zdolności lingwistyczne: gimnazjum — 0,691, liceum — 0,774;
- h) zdolności kinestetyczne: gimnazjum — 0,623, liceum — 0,672;
- i) zdolności wizualno-przestrzenne: gimnazjum — 0,634, liceum — 0,615;
- j) zdolności duchowe: gimnazjum — 0,708, liceum — 0,845.

c) ocena trafności diagnostycznej z wykorzystaniem kryterium (zmienna pozatestowa) średniej ocen na zakończenie semestru i ocen z poszczególnych przedmiotów (co w tym przypadku było szczególnie istotne).

Ogólnie rezultaty pomiaru trafności można uznać za satysfakcjonujące.

Ostatnim etapem analiz statystycznych było ustalenie norm umożliwiających odniesienie wyniku uzyskanego przez daną osobę badaną do wyników⁴⁸ uzyskiwanych przez właściwą dla niej grupę: normy, odrębne dla dziewcząt i chłopców oraz oczywiście dla obu wersji narzędzia — dla gimnazjalistów i licealistów, opracowano z wykorzystaniem skali stenowej.

2.3.2.3. Obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Analiza wyników testowania SZS ma, jak w każdym teście, charakter formalny (ilościowy) — wyniki surowe są sumowane i przekładane na wyniki standaryzowane (skala stenowa) — oraz nieformalny (jakościowy), związany z opisem cech i właściwości osoby badanej zgodnie z otrzymanym profilem jej cech.

Analiza formalna (ilościowa)

W celu obliczenia wyniku surowego dla skal SZS należy zsumować odpowiedzi uzyskane w poszczególnych itemach wchodzących w skład danej skali zgodnie z kluczem zamieszczonym w podręcznikach do obu wersji narzędzia (Charzyńska, Wysocka, 2015b, s. 82, 87). Na podstawie wyników znormalizowanych można dokonać analizy profilowej poszczególnych zdolności oraz wyłonić ich specyficzne konfiguracje (Aneks, Załącznik 3).

Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa)

Po dokonaniu analizy ilościowej (formalnej), pozwalającej zakwalifikować wynik do określonej kategorii (poziomu), przeprowadzić należy

⁴⁸ O zróżnicowaniu zdolności specjalnych pisali również Adrian Furnham, Katie Clark i Karen Bailey (1999, s. 247–259).

analizę i interpretację jakościową (nieformalną). W toku opracowywania interpretacji jakościowej można kierować się przygotowanymi na podstawie definicji operacyjnych opisami poszczególnych zdolności (Charyńska, Wysocka, 2015b, s. 64–70).

Opis diagnostyczny

Opis diagnostyczny może być dokonywany na dwóch poziomach: poszczególnych pozycji i zbudowanych z nich skal (10 zdolności specjalnych), z uwzględnieniem ich specyficznej konfiguracji. Nie wyodrębniono tu czynników wyższego rzędu. W opisie należy uwzględnić elementy diagnozy zarówno pozytywnej (zasoby, potencjały), jak i negatywnej (deficyty), choć w myśl założeń teorii Gardnera trudno jest mówić o deficytach jako takich, mówimy tu raczej o specyficznych potencjałach, które są równoważne. Procedura ta stanowić może fundament wysunięcia hipotez diagnostycznych i interpretacji, na których podstawie dokonuje się próby projektowania postdiagnostycznego założeń od jego specyfiki i ukierunkowania (można na przykład przygotować indywidualny program resocjalizacji oparty na resocjalizacji twórczej, wykorzystującej zidentyfikowane potencjały jednostki); dodatkowo można wykorzystać uzyskane wyniki do projektowania indywidualnej ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej jednostki niedostosowanej społecznie, by twórczo i bezpośrednio wykorzystać jej zasoby w tym obszarze funkcjonowania, ważnym z perspektywy resocjalizacji rozumianej jako wewnętrzna przemiana polegająca na wykorzystaniu odkrytych potencjałów dla uczenia się konstruktywnych strategii radzenia sobie z problemami i zaspokajania własnych potrzeb (w tym samorealizacji).

2.3.2.4. Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem

Skala Zdolności Specjalnych jest narzędziem wielowymiarowym, przeznaczonym, podobnie jak KOMT, do badania uczniów gimnazjów i liceów, ewentualnie z dużą ostrożnością uczniów innych szkół ponad-

gimnazjalnych — średnich⁴⁹. Jest to narzędzie typu *self-report*, proste w stosowaniu (szczególnie w badaniu i analizie formalnej, nieco bardziej skomplikowane w analizie nieformalnej), stąd może być wykorzystywane przez osoby w sposób podstawowy, ale profesjonalny przygotowane do pracy z innymi ludźmi, mające przynajmniej ogólną wiedzę pedagogiczną i psychologiczną: psychologów, pedagogów (w tym resocjalizacyjnych pracujących z młodzieżą), przeszkolonych nauczycieli i wychowawców, a także doradców zawodowych (stosowanie narzędzia nie zwalnia z konieczności przygotowania teoretycznego do jego analizy). Badanie można prowadzić indywidualnie bądź grupowo, ze zwróceniem uwagi na to, by każdy uczeń wypełniał kwestionariusz samodzielnie. Osoba przeprowadzająca badanie może na prośbę osoby badanej udzielić jej wskazówek dotyczących formalnej procedury badania (na przykład w zakresie sposobu zaznaczania odpowiedzi lub poprawiania odpowiedzi), nie może jednak sugerować wyboru i sposobu oceny konkretnej odpowiedzi. Należy też podać instrukcję dotyczącą pracy z narzędziem — poinformować badanego, by starał się on odpowiadać możliwie szybko, na zasadzie „pierwszego skojarzenia” oraz zaznaczyć odpowiedzi na wszystkie pytania skali; trzeba jednak zwrócić badanemu uwagę, że odpowiedzi nie mogą być przypadkowe (badany powinien poddać refleksji własne odpowiedzi, a więc odnieść się do doświadczeń z samym sobą itp.).

Skala Zdolności Specjalnych, podobnie jak KOMT, ma charakter niespecyficzny w odniesieniu do celów stawianych przed tradycyjnie rozumianą diagnozą resocjalizacyjną, ale może mieć specyficzne zastosowanie w diagnozie pozytywnej realizowanej na potrzeby resocjalizacji twórczej. Ponadto może stanowić podstawę do dalszego planowania własnego rozwoju, czyli kariery edukacyjnej i związanej z nią kariery zawodowej.

SZS to narzędzie typu papier-ołówek (brak wersji komputerowej) — wyniki testu nie są automatycznie generowane przez komputer, ale wymagają pracy i refleksyjnego (twórczego) zaangażowania diagnosty. Nie jest to wada narzędzia, choć wydłuża czas diagnozy i realizacyjnie ją utrudnia — chodzi o jej jakość i konieczność indywidualizowania pro-

⁴⁹ Por. przypis na s. 132 niniejszej publikacji.

jektowania postdiagnostycznego (resocjalizującego). Fakt, że brakuje wersji komputerowej SZS, to swoista zaleta narzędzia, gdyż umożliwia pogłębioną i systematyczną (krok po kroku) analizę wyników oraz stworzenie obrazu zdolności jednostki (subiektywnie postrzeganych) na różnych poziomach ogólności (symptomów i syndromów). Automatyzacja (komputeryzacja) procesu diagnozy, co wskazywałam już wcześniej, jest podstawą różnych ograniczeń w procesie poznawania, a przede wszystkim sprzyja schematyzowaniu rezultatów diagnozy⁵⁰.

Podobnie jak KOMT, obie wersje skali SZS pozwalają również monitorować przebieg zmian zachodzących w zakresie spostrzegania własnych zdolności (potencjałów) i tym samym ich wykorzystywania w trakcie procesu resocjalizacji. Pozytywny wydzźwięk koncepcji Gardnera, równoważącej różne rodzaje inteligencji, powoduje także, że jednostka niedostosowana społecznie może, dzięki odkryciu swoich specyficznych potencjałów (zdolności), zmienić sposób postrzegania samego siebie (samoocena). To ważne, gdyż zwykle jest społecznie naznaczana, jako że nie ma możliwości rozwojowych kształcenia własnych zdolności (szczególnie tych cenionych społecznie i w systemie edukacyjnym — lingwistycznych i matematyczno-logicznych), a rozwija te (bo jest to łatwiejsze poza systemem szkolnym), które w jej odczuciu nie mają znaczenia społecznego. Takie postępowanie nie buduje poczucia wartości jednostki niedostosowanej społecznie, nie stanowi też podstawy do realizowania/zaspokajania jej potrzeby uznania we własnych oczach (co jest pochodną uznania ze strony innych). Po wprowadzeniu oddziaływań mających na celu wzmocnienie i rozwijanie określonych zdolności skala może być również stosowana do celów ewaluacyjnych bądź stanowić źródło informacji zwrotnych dla młodzieży niedostosowanej społecznie i jej wychowawców odnośnie do poczynionych postępów w tym zakresie i zgeneralizowanych efektów resocjalizacyjnych, których podstawę może stanowić wykorzystywanie swoich zdolności do realizowania różnych

⁵⁰ Diagności dysponują ograniczonym czasem i możliwościami prowadzenia procesu diagnostycznego, dlatego też w celu zmniejszenia obciążenia przeprowadzających badanie formalną stroną diagnozy (obliczaniem wyników) można skorzystać z arkusza kalkulacyjnego przygotowanego w programie Microsoft Excel. Po wpisaniu danych arkusz automatycznie zwraca rezultaty dla poszczególnych skal obu wersji narzędzia.

celów (zaspokajania podstawowych potrzeb, w tym szczególnie potrzeb: poczucia własnej wartości, uznania i społecznych).

Bazowanie w toku diagnozy i w procesie resocjalizacyjnym na potencjałach jednostki, jak wspominałam już wcześniej, jest ważne także dla procesu planowania przez nią jej własnego rozwoju (ścieżka edukacyjna i zawodowa) oraz procesu budowania podmiotowej relacji wychowawczej. W relacji takiej o kierunku procesu rozwoju decyduje głównie wychowanek, ale pozytywnie wspierany przez wychowawcę, który musi przyjąć postawę podmiotową, twórczą i pozytywnie ukierunkowaną (relacja „podmiot — podmiot”, dialogowa), zastępującą postawę restrykcyjną, dyrektywną, aplikującą gotowe, narzucone z zewnątrz, bo społecznie uprawomocnione, rozwiązania (model ryzyka, terapia oparta na idei eliminacji). Niewątpliwie nie jest to łatwe, ale właśnie diagnoza potencjałów daje takie możliwości niejako „mimochodem”, bo działanie na nich oparte z pewnością jest dla wychownika bardziej akceptowalne niż działania o charakterze dyrektywnym. Postawa wspierającego wychowawcy ogranicza reagowanie przez wychownika oporem i możliwość występowania jedynie pozornych (zewnętrznych) zmian, warunkowanych przez instytucję zewnętrznie sprawowanej kontroli społecznej. Wymóg respektowania potencjałów kreacyjnych jednostki niedostosowanej społecznie i odnoszenia się do nich stanowi z pewnością wyzwanie dla pedagoga resocjalizacyjnego, szczególnie ze względu na powszechność uprawomocnionych modelem ryzyka restrykcyjnych postaw wobec osób z problemami przystosowawczymi. Trudności mogą być wzmacniane również niewystarczającymi kompetencjami osobowościowymi i interpersonalnymi pedagogów, a także uznaną przez nich filozofią działania stanowiącą rezultat niewystarczającej, fragmentarycznej lub jednostronnej wiedzy na temat zarówno mechanizmów patologizacji jednostki, jak i czynników determinujących wewnętrzną zmianę motywowaną autotelicznie (Wysocka, 2015, s. 27 — 31)⁵¹.

⁵¹ W rozdziale 1 odwoływałam się do badań dotyczących poglądów studentów pedagogiki resocjalizacyjnej (i innych specjalności) na wychowanie i resocjalizację. Badania te dowodzą, że proces kształcenia ewokuje formowanie się postaw negatywnych wobec jednostek niedostosowanych społecznie i postrzegania procesu oraz mechanizmów ich zmiany — w toku kształcenia wiara w resocjalizację maleje, negatywizm resocjalizacyjny rośnie, co może być wynikiem dyspozycyjnej atrybucji przyczyn niedostosowania społecznego (determinizm biologiczny).

Korzystając w procesie diagnozy pozytywnej z SZS, należy też mieć na uwadze, iż Skala została opracowana w wersjach dla uczniów gimnazjów i dla uczniów liceów, czyli powinna być wykorzystywana w badaniu młodzieży niedostosowanej społecznie z pewną ostrożnością, a wyniki uzyskane z testowania (szczególnie zaś ich odnoszenie do norm) muszą być traktowane jako mniej pewne (orientacyjne), co nie oznacza, że są błędne. Diagnoza dokonywana jest na podstawie danych odzwierciedlających jednostki subiektywne postrzeganie siebie, które jest wynikiem jej doświadczeń z samą sobą, w toku rozwoju i na skutek oddziaływań społeczno-kulturowych, środowiskowych, trzeba więc mieć na uwadze, że zwykle niewielka lub niewystarczająca środowiskowa stymulacja rozwoju osób mających problemy przystosowawcze ogranicza u nich adekwatne (realistyczne) postrzeganie siebie i własnych potencjałów. Tak samo wyraźnie ujawnia się to w odniesieniu do samooceny, która może być zaniżona lub zawyżona, co zawsze powoduje problemy w funkcjonowaniu jednostki (choć sposoby ich przejawiania się i mechanizmy mogą być różne⁵²). Wyniki testowania również mogą być „zawyżone” (czasami) lub „zaniżone” (często). Jednak nawet takie zawyżone lub zaniżone wyniki Skali można wykorzystać — można porównać sposoby (obrazy) funkcjonowania jednostki z zaburzeniami adaptacyjnymi i jednostki względnie prawidłowo rozwijającej się.

2.3.3. Warsztat diagnostyczny w procesie identyfikacji potencjałów jednostki niedostosowanej społecznie — propozycje innych narzędzi do wykorzystania w diagnozie resocjalizacyjnej

Przedstawię w tym miejscu kilka odnoszących się do badania postaw twórczych i transgresyjnych narzędzi. Uzupełniają one listę narzędzi

⁵² O polaryzacji samooceny wśród jednostek niedostosowanych społecznie pisałam w innych opracowaniach (zob. Wysocka, Ostafińska-Molik, 2014, s. 233—254; 2016, s. 307—329). Na podstawie wyników badań można wnioskować, że osoby z zaburzeniami przystosowawczymi w różny sposób postrzegają same siebie: można mówić o samoocenie zawyżonej (obronnie), zaniżonej (wynik naznaczania) oraz nieustalonej, ambiwalentnej, niekonsekwentnej, co zależy zarówno od poziomu doświadczanych zaburzeń, jak i od ich rodzaju (zob. Wysocka, Ostafińska-Molik, 2014, s. 233—254; 2016, s. 307—329).

możliwych do zastosowania w diagnozie pozytywnej, realizowanej także w procesie resocjalizacji (choć nie tylko), ale tej listy nie wyczerpują. Są to narzędzia skonstruowane w innych projektach i/lub przez innych badaczy, stąd ich opis musi być bardziej skondensowany, choćby ze względu na respektowanie praw autorskich. Jednakże do wszystkich tych narzędzi dostępne są podręczniki (do których odsyłam; dostęp do podręczników nie wymaga spełniania szczególnych warunków odnośnie do profesjonalnego czy kierunkowego przygotowania). Ponadto narzędzia zostały przygotowane z przestrzeganiem (mniej lub bardziej rygorystycznym) zasad konstruowania testów, a więc są sprawdzone pod względem psychometrycznym i zwykle wyposażone w normy. Mogą zatem być uznane za wiarygodne narzędzia oceny cech (zmiennych), do których mierzenia służą.

Zaproponowane narzędzia niewątpliwie wzbogacą warsztat diagnostyczny pedagoga resocjalizującego o wiedzę z zakresu możliwości ich wykorzystania, mogą także ogólnie spełniać cel kształcący, ponieważ pokazują różne modele diagnozy, wynikające z przyjęcia odmiennych założeń teoretycznych i częściowo metodologicznych. Stosowanie tych narzędzi może również utrwalić w świadomości potencjalnych czytelników — osób, które dokonują na co dzień oceny innych, więc powinny się wobec nich zachowywać etycznie — zasadę wspomagającą postępowanie etyczne, mianowicie korzystanie z narzędzi sprawdzonych, a więc wiarygodnych; jednocześnie może uczyć kryteriów oceny ich wiarygodności. Niewątpliwie jednak cały katalog omawianych w tym opracowaniu testów ulokowany jest w metodologii ilościowej, a ich konstruowanie opiera się na założeniach strategii racjonalnej.

2.3.3.1. Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)

W ramach realizowanego w latach 2009—2012 grantu⁵³, którego celem było przygotowanie narzędzi diagnostycznych do stosowania w doradz-

⁵³ Narzędzia są rezultatem projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów”. Jednostką realizującą zadania grantowe była Akademia

twie zawodowym, skonstruowano 4 skale do badania postaw twórczych dzieci i młodzieży (dla 4 kategorii rozwojowych: klasy I—III i klasy IV—VI szkoły podstawowej, gimnazja i licea/szkoły ponadgimnazjalne). Są to narzędzia niespecyficzne w odniesieniu do doradztwa zawodowego, wspomagające jedynie proces wyboru ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej. Mogą mieć szerokie zastosowanie w ocenie właściwości osobowościowych młodego pokolenia, ze szczególnym ukierunkowaniem na diagnozę potencjałów. Mogą też być wykorzystywane w diagnozie resocjalizacyjnej do oceny potencjałów twórczych.

Podstawy teoretyczne narzędzia⁵⁴

Skonstruowane wersje narzędzia SPTO do badania postaw twórczych różnią się zarówno formą, jak i założeniami teoretycznymi, które ich autorzy przyjęli jako podstawę konstrukcji wersji narzędzia, stąd wymagają w tej części odrębnego omówienia. Przyjęto ogólne założenie, że badanie i rozwijanie twórczych możliwości jednostki (dziecka, młodego człowieka) powinno być podejmowane od najwcześniejszych lat jej życia. Przyczynia się to do ukształtowania postawy twórczej, której rozwój jest determinowany przez stymulujące środowisko społeczno-kulturalne. Postawa twórcza, zgodnie z koncepcją Edwarda Nęcki, definiowana jest jako „efekt czy raczej rezultat przekonań i emocji oraz zachowań” (Nęcka, 2001, s. 20).

Przygotowana przez Katarzynę Krasoń **Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) dla uczniów klas I—III szkół podstawowych** ma specyficzną formę, która odróżnia tę Skalę od klasycznych testów. Każde pytanie testowe zobrazowane jest rysunkiem przedstawiającym sytuację ocenianą przez dziecko/ucznia. Forma ta dostosowana została do możliwości rozwojowych dzieci. W tym wieku nie posiadają one gotowej wie-

im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, natomiast jednostką finansującą — Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ośrodek Rozwoju Edukacji). Grant finansowany był z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej (EFS) w ramach programu operacyjnego Kapitał Ludzki.

⁵⁴ Założenia teoretyczne i definicje operacyjne pojęć przedstawione zostały bardziej szczegółowo w podręcznikach do narzędzia (zob. Krasoń, 2011, s. 9—21; Mirski, 2011, s. 7—17; Sigva, 2011a, s. 7—13; 2011b, s. 7—15). Tutaj przedstawiam jedynie najważniejsze kwestie.

dzy (samowiedzy) czy umiejętności, które mogą bezpośrednio (wprost) identyfikować poprzez deklaracje odnoszące się do własnych cech i zachowań tych dzieci. Dzieci charakteryzują się jednak spontanicznością, są otwarte na nowe rozwiązania i mają naturalną potrzebę twórczości, która pozwala odkrywać świat, dlatego też można się odwoływać do sytuacji, które są interpretowane w momencie badania. Jeśli przyjmiemy, że „proces twórczy to proces psychiczny, prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei” (Nęcka, 2001, s. 35), to możemy założyć, że u dziecka tworzenie wyobrażeń o sobie jako jednostce twórczej dokonuje się w momencie pobudzenia go określonym bodźcem (sytuacją) motywującym do interpretacji w danej chwili, choć niewątpliwie interpretacja ta zależy od doświadczeń i jego obrazu samego siebie w społecznym zwierciadle.

Autorka SPTO odróżnia pojęcie twórczości (jako zjawiska społeczne-go zespalałego osobę tworzącą, wytwór i audytorium) od kreatywności (jako swoistego potencjału, pierwiastka niezbędnego do twórczego funkcjonowania, który jednak nie musi się ujawnić). Przyjmuje założenie, że dla diagnozowania poziomu rozwoju twórczego staje się niezbędne określenie cech, jakie jednostka kreatywna (potencjalnie twórcza) powinna posiadać (Karwowski, 2009, s. 16–19; Krasoń, 2011, s. 12–13). Sprowadza je do znanej w psychologii twórczości „triady elementów”, na którą składają się:

a) zdolności — stanowią aspekt poznawczy postawy, odnoszą się do pewnych operacji intelektualnych, na przykład dostrzegania podobieństw, kojarzenia faktów, dokonywania przekształceń;

b) motywy twórcze — odnoszą się do ukierunkowania aktywności na realizację jakiegoś celu (autotelicznego, a nie instrumentalnego), czyli zajmowania się jakąś czynnością mającą dla jednostki jakiś sens, dającą pozytywne gratyfikacje emocjonalne, czy zaspokajającą ambicje;

c) umiejętności — związane bezpośrednio z posiadanym warsztatem twórczym, ale także ze sferą emocjonalną, stanowiącą źródło inspiracji i energii potrzebnej do twórczego myślenia.

Tworząc narzędzie do badania postaw twórczych, Katarzyna Krasoń przyjęła założenie, że są one egzemplifikowane przez potencjalne poznawcze (myślenie twórcze) i osobowościowe (osobowość twórcza) właściwości jednostki twórczej (Krasoń, 2011, s. 15–18; por. Kubicka,

1999; 2005, s. 125). Oznacza to, że skonstruowane narzędzie należy do grupy badających cechy motywacji i postaw twórczych, czyli potencjalnej dyspozycji do tworzenia, występującej powszechnie (u wszystkich ludzi i w każdym wieku), determinowanej oddziaływaniami środowiska społeczno-kulturalnego. Zaznaczyć jednak trzeba, że swoistym utrudnieniem badania postaw twórczych dzieci jest między innymi ograniczona autonomia ich przekonań (sądów na swój temat), generowanych głównie jako efekt opinii innych, znaczących dla dziecka osób. Ponadto dzieci w tym wieku nie mają jeszcze ustalonych i utrwalonych przekonań na swój temat i na temat świata; przekonania dzieci stanowią pochodną przekonań ich otoczenia społecznego. Można jednak założyć, że te pierwotnie wbudowane w tożsamość dziecka, choć zewnętrzne, przekonania mają znaczenie rozwojowe, gdyż stanowią swoiste „sito” selekcjonujące interpretację obecnych i przyszłych doświadczeń dziecka (Bradshaw, 1994). Ze względu na ograniczone rozwojowo możliwości dzieci we wczesnym wieku szkolnym forma narzędzia dostosowana jest do ich wieku (sugeruje zabawę) — zawiera zarówno materiał werbalny, jak i ikoniczny (przekaz dociera do dziecka dwukanałowo). Ponadto badanie wymaga od diagnosty (osoby przeprowadzającej badanie) stosowania się do ścisłych instrukcji i odpowiedniego profesjonalizmu, warunkujących wiarygodność zarówno zebranych informacji, jak i dokonywanych analiz oraz interpretacji.

Struktura narzędzia jest złożona. Skala składa się z kilku części ujętych w 2 modułach (identyfikacyjnym i samooceniającym). Strukturę tę, z uwzględnieniem najważniejszych zmiennych, które określają postawę twórczą, przedstawiono na schemacie (schemat 9).

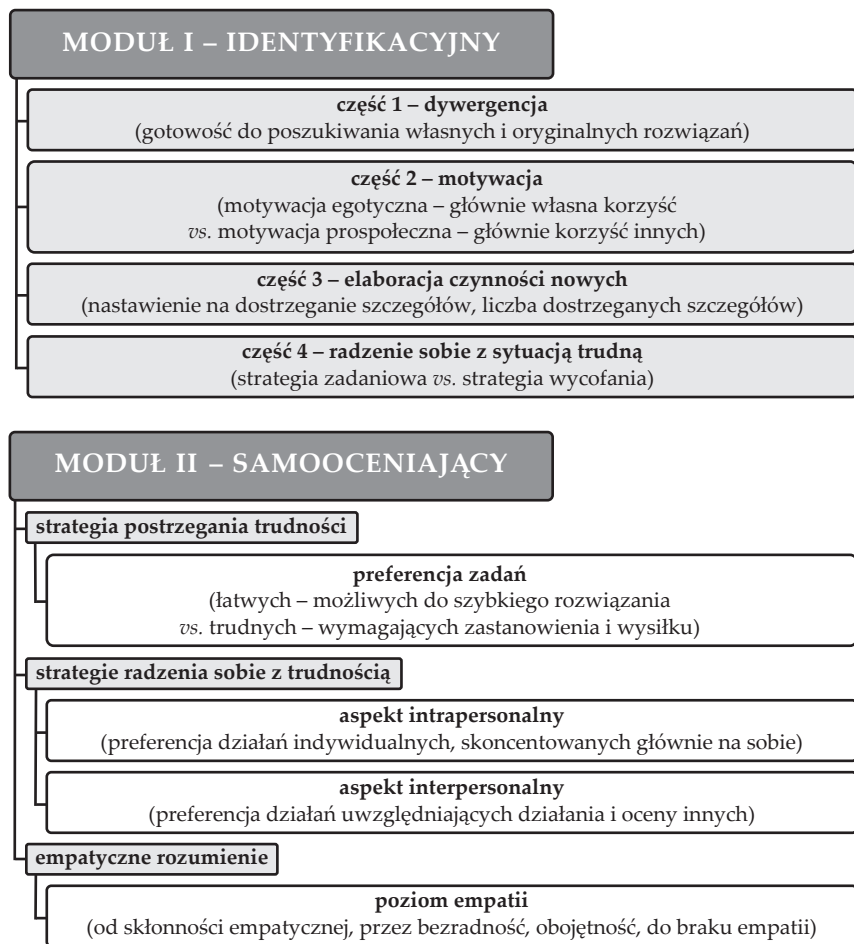
Autorka wyodrębniła kilka wymiarów postaw twórczych dzieci w wieku 7–9 lat. Postawy te odpowiadają strukturalnie kolejnym częściom Skali, co pozwala uzyskać ogólny wynik postawy twórczej, a także ocenić poziom dywergencji, poziom motywacji twórczej oraz radzenie sobie w sytuacjach trudnych w aspekcie interpersonalnym (radzenie sobie w relacjach z innymi) i intrapersonalnym (radzenie sobie wewnętrzne).

Ogólnie w badaniu Skalą Postaw Twórczych i Odtwórczych oceniamy:

1. Aspekt identyfikacyjny (moduł I). Ocena dokonywana jest z perspektywy obserwatora, który identyfikuje się z ocenianą postacią. Wybór

Schemat 9

Struktura SPTO — wersja dla uczniów klas I—III szkół podstawowych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Krasoń, 2011, s. 22–25.

strategii powinien być dokonany z perspektywy badanej osoby, czyli badany ocenia strategię, a nie siebie w strategii. Wybór jest dokonywany na podstawie identyfikacji z bohaterem scenki, co stanowi swoiste zabezpieczenie przed problemem związanym z samooceną, a punkt

ciężkości przesunięty jest na wybór strategii działania, a nie tylko na autorefleksję. Moduł ten podzielono na 4 części – do pomiaru: dywergencji, motywacji, skłonności do rozbudowanej elaboracji czynności nowych oraz stosunku do niepowodzeń w działaniu twórczym.

2. Aspekt samooceniający (moduł II). Badanie odnosi się do wiedzy jednostki o niej samej i autorefleksji dokonywanej w aspekcie preferowanej strategii radzenia sobie z sytuacją twórczo trudną, związaną z postrzeganiem jej interpersonalnie (działanie wspólne, brak lęku przed oceną innych) *vs.* intrapersonalnie (działanie indywidualne, skoncentrowane na sobie).

Łącznie na Skalę składa się 8 historyjek (7 w module I: „Poszukiwacz skarbu”, „Wyspa”, „Na pomoc w szkolnym ogrodzie”, „Prezent”, „Jestem pisarzem”, „Zoo”, „Zadanie domowe”, oraz 1 w module II: „Trudne zadanie” – to historyjka z 6 możliwymi wyborami).

Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) dla uczniów klas IV – VI szkół podstawowych i dla klas gimnazjów, autorstwa Agnieszki Guzik, Patrycji Huget i Renaty M. Sigvy⁵⁵, oparta jest na tych samych założeniach teoretycznych co Skala dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej; odwołuje się do psychologii humanistycznej, w której proces twórczy traktowany jest jako stan wewnętrznej aktywności, niekoniecznie powiązany z tworzeniem dzieła sztuki. W takim ujęciu postawa twórcza nie musi prowadzić do powstania określonego wytworu materialnego. Abraham H. Maslow (2004) twierdził nawet, że jednostka rozwijająca się, zdrowa psychicznie, akceptująca samą siebie i szczęśliwa może być/jest twórcza niezależnie od tego, czy tworzy dzieła obiektywnie nowe i społecznie uznawane za wartościowe. Oznacza to, że twórczość człowieka przejawia się również w sposobie przeżywania codzienności i w konstruktywnym radzeniu sobie z trudami życia. Można zatem uznać, że potencjalnie każdy może być twórczy (Dobrowicz, 2000, s. 5) – oznacza to, że twórczość ma charakter egalitarny, więc nie jest zarezerwowana dla jednostek, które mają jakieś wyjątkowe uzdolnienia czy wyjątkowe cechy. Pogląd ten znajduje potwierdzenie w wielu kon-

⁵⁵ Autorką podręczników do narzędzi jest Renata M. Sigva, natomiast autorkami dwu wersji narzędzi (dla uczniów klas IV – VI szkół podstawowych i dla uczniów gimnazjów) – Agnieszka Guzik oraz Patrycja Huget.

cepcjach twórczości, które przywołane zostały wcześniej (na przykład w koncepcji stanowiącej punkt wyjścia Kwestionariusza Osobowości i Myślenia Twórczego – KOMT), traktujących twórczość w kategoriach potencjalności, a więc nieodwołujących się jedynie do rezultatów twórczości, ale również do psychiki i mentalności, osobowości, nowych wzorów zachowań czy autokreacji; wyznacznikiem takiej twórczości jest zdolność jednostki do wewnętrznej kontroli działania i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Nie da się jednak ukryć, że bardzo ważnym elementem radzenia sobie jest zarówno myślenie, jak i określone cechy osobowości. Z koncepcji tych można wywieść myślenie o twórczości w kategoriach postawy, która stanowi względnie trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, odnoszących się do określonego przedmiotu, obiektu czy jego cech (Dobrołowicz, 1995). Wśród najważniejszych cech poznawczych osoby przyjmującej postawę twórczą Witold Dobrołowicz (1995) wymienia między innymi wyobraźnię, myślenie twórcze, zdolność do wytwarzania pomysłów, oryginalność, plastyczność. W sferze emocjonalnej za szczególnie ważne uznaje pozytywne ustosunkowanie się do twórczości, wyrażające się między innymi w zamiłowaniach i zainteresowaniach. W sferze działań podkreśla natomiast skłonność do eksploracji rzeczywistości (aktywność poszukującą) oraz tendencję do doskonalenia rzeczywistości. Egalitarne (humanistyczne) ujęcie twórczości jest koncepcją pedagogicznie optymistyczną, zakłada się w nim bowiem możliwość kształtowania postaw twórczych (zależność od stymulującego rozwój otoczenia społeczno-kulturowego) także w procesie planowego i celowego oddziaływania (na przykład wychowania).

Skonstruowane narzędzia służą do pomiaru twórczości potencjalnej rozumianej jako postawa twórcza, egalitarnej, a więc utożsamianej z określonymi działaniami funkcjonalnie powiązanymi z samorealizacją, oraz możliwej do kształtowania w „masowym” procesie wychowania. Wszystko to powoduje, że mają szeroki zakres zastosowania, także w odniesieniu do ewaluacji przebiegu procesów wychowawczych ukierunkowanych na kształtowanie postaw twórczych, transgresyjnych. Autorki narzędzi w procesie ich konstruowania odwoływały się do różnych klasyfikacji cech osób twórczych, na przykład klasyfikacji autorstwa Stanisława Popka (2000) czy przywoływanych przez Krzysztofa

J. Szmidt (2001, 2013). W różnych klasyfikacjach cechy osób twórczych – co można stwierdzić w pewnym uogólnieniu – są takie same; do tych cech należą: świadomość twórczości, niezależność, oryginalność, skłonność do podejmowania ryzyka, ciekawość poznawcza, poczucie humoru, zamiłowanie do fantazjowania, wyobraźnia, wysoka energia życiowa, otwartość umysłu i elastyczność, emocjonalność, etyczność (empatia, idealizm, altruizm, pomocniczość), dokładność, spostrzegawczość, zainteresowania artystyczne i estetyczne, wrażliwość zmysłowa, potrzeba samotności, odwaga, konsekwencja i upór w działaniu, tolerancja na sprzeczności, odpowiedzialność, pozytywny stosunek do samego siebie, ekspresywność itp. Skonstruowane narzędzie w warstwie teoretycznej odnosi się do postawy twórczej *vs.* odtwórczej; narzędzie określane jest przez 3 wzajemnie się przenikające komponenty: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny. Wskaźniki wykorzystane w konstruowaniu narzędzia odnoszą się do wskazanych cech postawy twórczej.

Definicja stanowiąca podstawę tworzenia narzędzia określa postawę twórczą jako: ukształtowaną w toku doświadczeń właściwość poznawczą i charakterologiczną, która wyznacza tendencję, nastawienie lub gotowość jednostki twórczej do przekształcania świata rzeczy, zjawisk oraz własnej osobowości (Popiek, 1987, s. 27).

Skala dla uczniów szkół podstawowych (klas IV–VI) zawiera 25 pozycji, natomiast skala dla uczniów gimnazjów – 40 pozycji. Pozycje ułożone są dychotomicznie, co oznacza, że każda pozycja zawiera twierdzenia opisujące 2 możliwości: jedna wskazuje na postawę twórczą, a druga – na odtwórczą.

Strukturę narzędzia i jego wersji, z uwzględnieniem najważniejszych zmiennych i przykładowych twierdzeń, które określają postawę twórczą, przedstawiono w tabeli 5.

Skala Postaw Twórczych *vs.* Odtwórczych (SPTO) dla szkół ponadgimnazjalnych, autorstwa Andrzeja Mirskiego (2011), bazuje na odmiennych od poprzednich 3 skal założeniach teoretycznych. Twórczość jest tutaj ujmowana jako zestaw cech i właściwości psychologicznych stanowiących podłoże zachowań twórczych. Nie jest to postawa wobec dzieł twórczych, ale wiele różnych aspektów przekonań, emocji i stylów zachowania człowieka, które w konsekwencji mogą prowadzić do twórczości.

Tabela 5

Struktura SPTO – wersja dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych i uczniów gimnazjów

Komponenty postawy	Przykładowe twierdzenia – wskaźniki	
	postawa twórcza	postawa odtwórcza
Poznawczy (myślenie dywergencyjne <i>vs.</i> konwergencyjne, ciekawość poznawcza, spostrzegawczość, otwartość umysłu i inne)	<i>Często mam wiele pomysłów na rozwiązanie jednego problemu.</i>	<i>Wystarczy mi jedno rozwiązanie jakiegoś problemu, nie staram się szukać kilku pomysłów.</i>
Emocjonalno-motywacyjny (emocje wzbudzone lub uruchamiające aktywność twórczą i samorealizacyjną)	<i>Nieznane sytuacje traktuję jako wyzwanie, chętnie się w nich sprawdzam.</i>	<i>Nieznane sytuacje napęniają mnie lękiem, staram się ich unikać.</i>
Behawioralny (aktywność związana z przekształcaniem świata rzeczy, zjawisk i własnej osoby)	<i>Kiedy coś robię, potrafię się na tym długo koncentrować.</i>	<i>Kiedy coś robię, nie koncentruję się na tym długo.</i>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Si g v a, 2011a, s. 17–22; 2011b, s. 15–19.

Test nie mierzy zatem ani inteligencji, ani specyficznych zdolności, na przykład słuchu muzycznego, talentu literackiego czy wyobraźni przestrzennej, ale specyficzne nastawienia do podejmowania aktywności twórczej, których pomiaru dokonuje się na postawie samooceny osoby badanej. Test mierzy postawę twórczą w 5 wymiarach, wyodrębnionych na postawie analizy czynnikowej, ma zatem podstawę empiryczną; wstępnie wynika jednak z przyjęcia założeń psychologii poznawczej, z odniesieniem do ułożonej w niej teorii procesów kreatywnych, zakładających ich złożoność, wielowymiarowość, systemowość i wieloczynnikowe uwarunkowania: przebieg życia, czynniki osobowościowe, sam proces twórczy i jego wytwory stanowiące rezultat podejmowanej aktywności twórczej. Przyjęta autorska definicja twórczości określa ją jako rozszerzającą transformację informacji i materii prowadzącą do powstania użytecznego, wartościowego, nowego i oryginalnego produktu (Mirski, 2011, s. 8–9). W tym ujęciu rozróż-

niane są 2 pojęcia: kreatywność i twórczość. Kreatywność jako cecha indywidualna, swoista dyspozycja lub potencjalność, związana głównie z charakterystyką procesów poznawczych, ale powiązana immanentnie z aspektami emocjonalnym, motywacyjnym i osobowościowym (zdolność do produkowania nowych wytworów umysłowych, materializowanych w sferze językowej, plastycznej, muzycznej lub technicznej), jest bazą twórczości. Tę z kolei rozumie się jako swoistą transakcję (interakcję) pomiędzy kreatywnością jednostki a potrzebami, wymaganiami i wpływami środowiska społeczno-kulturowego; efektem twórczości jest określony produkt.

Skonstruowane narzędzie opiera się na operacyjnej definicji postawy twórczej, która rozumiana jest jako ogólna cecha (właściwość) jednostki, umożliwiająca i ukierunkowująca jej aktywność, powiązana z wrażliwością emocjonalną i percepcyjną, specyficznymi cechami osobowości, motywacją, umiejętnością kierowania sobą oraz protwórczym (filokreatywnym) ukierunkowaniem procesów myślowych i wyobrażeniowych (Mirski, 2011, s. 10). Na podstawie tej definicji i analizy czynnikowej wyodrębniono 5 wymiarów postawy twórczej:

1. Społeczne nastawienie twórcze. Określa znaczenie i wagę twórczości w życiu jednostki, traktowanie twórczości jako nadrzędnej wartości, uwzględnianie jej w planowaniu własnej przyszłości oraz stopień deklarowanego przez jednostkę uczestnictwa w życiu społecznym poprzez własne działanie twórcze i jego wytwory (zawiera komponent twórczego nastawienia i konfluencji).

2. Wrażliwość twórcza. Określa stopień uwrażliwienia na różne przejawy twórczości, ale także czułość i zdolność do organizowania percepcji, wrażliwość na piękno, empatię poznawczą, intuicję twórczą i wrażliwość emocjonalną, tendencję do doświadczania pozytywnych emocji w kontakcie z pięknem, rozbudzoną ciekawość świata i pozytywne postrzeganie innych ludzi.

3. Osobowość i motywacja twórcza. Obejmuje kluczowe dla twórczości cechy, między innymi otwarty i pozytywny stosunek do świata i ludzi, tendencje transgresyjne związane z poprawą świata i samodoskonaleniem, otwartość intelektualną, niezależność, wytrwałość, silne ego, odporność psychiczną, zwłaszcza na stres, krytykę i doświad-

czanie trudności (co wiąże się też z asertywnością twórczą), specyficzną motywację do tworzenia o charakterze autotelicznym i protwórczym, ale z pierwiastkami motywacji hubrystycznej (powiązanej z poczuciem własnej wartości).

4. Myślenie i wyobraźnia twórcza. Określa stopień poznawczej dojrzałości do tworzenia. Obejmuje: niezależność intelektualną, racjonalizm, krytycyzm wobec własnych wytworów i działania, umiejętność kojarzenia faktów i odnajdywania relacji, żywość oraz kreatywność wyobraźni, a także myślenie dywergencyjne (w którym zawierają się oryginalność, płynność i giętkość myślenia oraz wrażliwość na problemy), wyobraźnię twórczą (która wiąże się z płynnością wytwarzania obrazów i pomysłów), otwartość umysłu, skłonność do fantazjowania, łatwość angażowania uwagi w percypowanie zjawisk występujących w otoczeniu.

5. Efektywna działalność twórcza. Odnosi się głównie do umiejętności samoregulacyjnych, zarządzania i kierowania samym sobą (kontrola wewnętrzna, zaangażowanie, planowanie) oraz własnym rozwojem twórczym. Umiejętności te wyznaczone są przez wytrwałość działania, wysoki stopień jego zorganizowania, umiejętność gospodarowania czasem, dużą samodyscyplinę, aktywne uprawianie twórczości bez zawstydzienia i zahamowań przed ujawnianiem jej rezultatów, skłonność i zdolność do podejmowania inicjatyw twórczych służących osobistemu rozwojowi, celowe i zaplanowane organizowanie własnego rozwoju i mądre planowanie własnej przyszłości związanej z działalnością twórczą lub/i samodoskonalącą (niepozostawianie działań twórczych jedynie w sferze planów, ale ich systematyczna i konsekwentna realizacja).

Cała Skala obejmuje jedynie 30 pozycji, wyselekcjonowanych po dokonaniu analiz statystycznych i psychometrycznych. Pozycje rozkładają się równomiernie, czyli po 5 w każdym wymiarze postawy twórczej (wybrano pozycje, których własności psychometryczne okazały się najlepsze, ale sprowadzenie ich do 5 „najlepszych”, a nie 5 takich, które spełniają ogólnie przyjęte kryteria psychometryczne, nie wydaje się dobrą strategią).

Strukturę narzędzia, uwzględniającą przykładowe twierdzenia, które określają wymiary postawy twórczej, przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6

Struktura SPTO — wersja dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Skala	Przykładowe twierdzenia – wskaźniki dla postawy twórczej
Spółeczne zaangażowanie twórcze	(7) <i>Mam już znaczący dorobek, jestem osobą płodną twórczo.</i> (12) <i>Staram się promować swoją twórczość.</i> (22) <i>Zastanawiam się, jak zarabiać dzięki swojej twórczości.</i>
Wrażliwość twórcza	(6) <i>Uważam, że mam dużą intuicję.</i> (18) <i>Mam czułe zmysły i stale je doskonale.</i> (25) <i>Jestem osobą wrażliwą emocjonalnie.</i>
Osobowość i motywacja twórcza	(11) <i>Bardzo zależy mi na tym, aby stworzyć coś wartościowego.</i> (21) <i>Jestem osobą ciekawą świata.</i> (27) <i>Jestem osobą otwartą na nowe pomysły i idee.</i>
Myślenie i wyobrażenia twórcza	(10) <i>Szukam prawdziwych, bardziej złożonych przyczyn i wyjaśnień zjawisk.</i> (19) <i>Mam żywą i bujną wyobraźnię.</i> (30) <i>Potrafię w myśli tworzyć całe scenariusze, historie, plany.</i>
Efektywna aktywność twórcza	(14) <i>Uważam, że potrafię dobrze kierować swoim życiem.</i> (24) <i>Jestem osobą dobrze zorganizowaną.</i> (28) <i>Nie wstydzę się pokazywać swoich osiągnięć twórczych innym osobom.</i>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Mirski, 2011, s. 13–17.

Opracowanie narzędzi z grupy SPTO

Przyjęte założenia teoretyczne, odmienne dla poszczególnych wersji Skali przeznaczonych dla różnych grup wiekowych, stanowiły podstawę przygotowania wstępnych wersji (eksperymentalnych) narzędzia (odrębnie dla 4 grup). Wykorzystano tu teoretyczną (dedukcyjną) strategię ich tworzenia, zgodnie z którą teorie dotyczące danego konstrukt i wynikające z nich definicje operacyjne są podstawą do wygenerowania pozycji kwestionariusza (Zawadzki, 2007, s. 82). Proces

konstrukcji narzędzi oraz ich walidacji obejmował standardowo następujące etapy:

- 1) opracowanie eksperymentalnej wersji kwestionariuszy (w różnych zespołach);
- 2) ocena sędziów kompetentnych (różna ich liczba w poszczególnych wersjach);
- 3) badania pilotażowe;
- 4) badania właściwe;
- 5) obliczenie właściwości psychometrycznych (Hornowska, 2009, s. 159).

Wyjściowo sformułowane itemy w wersjach eksperymentalnych poddano ocenie sędziów kompetentnych (od 3 do 5), pracowników naukowo-dydaktycznych posiadających specjalistyczną wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i osobowości, a przede wszystkim z obszaru twórczości. Sędziowie otrzymali zwięzły opis przyjętych koncepcji teoretycznych, operacyjne definicje poszczególnych cech (podskal) oraz spis wszystkich pozycji pierwszych wersji narzędzia, które oceniali na 5-stopniowej skali z uwzględnieniem 2 kryteriów: dopasowania rozwojowego (zrozumiałość i adekwatność do wieku) oraz trafności treściowej (zgodność z definicjami cech)⁵⁶. Po uwzględnieniu uwag sędziów dokonano korekty wersji narzędzia zarówno pod względem liczby pozycji, jak i sposobu sformułowania niektórych twierdzeń.

Narzędzia po korektach zostały wykorzystane w badaniach pilotażowych, które przeprowadzono wśród uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych⁵⁷. Wyniki poddano analizie statystycznej: obliczono statystyki opisowe pozycji, co pozwoliło usunąć te itemy, których rozkład znacząco odbiegał od normalnego; obliczono moc dyskryminacyjną narzędzia, co pozwoliło z niektórych jego wersji wyeliminować pozycje nieróżnicujące.

⁵⁶ Średnie ocen sędziów kompetentnych oraz współczynniki zgodności sędziów kompetentnych były różne w poszczególnych wersjach narzędzia, ale wskazywały na ich zadowalającą trafność teoretyczną.

⁵⁷ Badania pilotażowe prowadzone były w szkołach podstawowych z terenu Krakowa i Bielska-Białej w listopadzie i grudniu 2010 roku na grupach liczących od kilkudziesięciu do stu kilkudziesięciu osób.

W badaniach właściwych, którymi objęto reprezentatywną próbę badawczą wyodrębnioną ze wszystkich grup rozwojowo-edukacyjnych w 16 województwach (z uwzględnieniem podziału na 3 typy miejscowości, różniące się liczbą mieszkańców⁵⁸), łącznie przebadano po około 1 000 uczniów z każdego poziomu (łącznie ponad 4 000 osób). Badania były prowadzone przez przeszkolonych ankieterów, mających dodatkowo doświadczenie w gromadzeniu danych. Badania miały charakter grupowy, przeprowadzane były w zespołach klasowych; grupę najmłodszą badano w podzielonych zespołach klasowych⁵⁹. Zestaw badawczy zawierał arkusz eksperymentalnej wersji kwestionariusza, wyposażony w metryczkę z podstawowymi danymi społeczno-demograficznymi.

Ostateczny kształt narzędzia jest wynikiem dalszych analiz statystycznych, które pozwoliły na wyłonienie ostatecznej struktury Skali (zob. K r a s o ń, 2011, s. 28–43; M i r s k i, 2011, s. 18–29; S i g v a, 2011a, s. 25–32; 2011b, s. 23–32). Narzędzie zostało sprawdzone pod względem psychometrycznym, natomiast empirycznie ustalono jego trafność i moc różnicującą (dyskryminacyjną) w toku analizy wyników grup porównawczych zróżnicowanych pod względem poziomu przystosowania społecznego, wieku i płci.

Właściwości psychometryczne wszystkich wersji SPTO są dobre lub zadowalające, a w przypadku Skali dla dzieci młodszych – akceptowalne. Rzetelność dla wszystkich pozycji, mierzoną współczynnikiem zgodności wewnętrznej α Cronbacha, można uznać za wysoką lub bardzo wysoką (klasy I–III szkoły podstawowej – około 0,6; klasy IV–VI szkoły podstawowej – 0,66; gimnazja – 0,874; szkoły ponadgimnazjalne – 0,87)⁶⁰.

⁵⁸ Badania właściwe prowadzono od listopada 2010 roku do marca 2011 roku w miastach wojewódzkich, w miejscowościach do 100 000 mieszkańców, we wsiach i w miasteczkach do 10 000 mieszkańców.

⁵⁹ Osoba prowadząca badania nawiązywała kontakt z uczniami, wyjaśniała cel badania, a jednocześnie, motywując do badania, informowała o jego dobrowolności i anonimowości.

⁶⁰ Właściwości psychometryczne narzędzia są następujące:

a) wersja dla uczniów klas I–III szkół podstawowych – metoda stabilności bezwzględnej:
 – moduł identyfikacyjny – 0,764;
 – moduł samooceniający – 0,861;
 – postawa twórcza – 0,824 (a więc bardzo satysfakcjonująca – K r a s o ń, 2011, s. 28–30);

Do określenia trafności kwestionariuszy wykorzystano kilka metod (zależnie od wersji kwestionariusza), dokładnie opisanych w podręcznikach do narzędzi (ogólnie: metoda sędziów kompetentnych, współczynnik W -Kendalla, analiza wewnętrznej struktury testu — korelacja między ogólnymi skalami i podskalami, eksploracyjna analiza czynnikowa i inne). W rezultacie dokonanych pomiarów można wstępnie założyć wystarczającą lub satysfakcjonującą trafność skonstruowanych narzędzi (zob. K r a s o ń, 2011, s. 30—37; M i r s k i, 2011, s. 21—29; S i g v a, 2011a, s. 27—30; 2011b, s. 26—29;).

Podsumowaniem analiz statystycznych było ustalenie norm (skala stenowa); każda wersja narzędzia dla poszczególnych kategorii wiekowych jest wyposażona w normy, z uwzględnieniem dodatkowo kryterium płci

b) wersja dla uczniów klas IV—VI szkół podstawowych — współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha:

- postawa twórcza — 0,657;
- sfera poznawcza — 0,36;
- sfera działania — ok. 0,3;
- sfera emocjonalno-motywacyjna — 0,521 (S i g v a, 2011b, s. 25);

c) wersja dla uczniów gimnazjów — współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha:

- postawa twórcza — 0,874;
- sfera poznawcza — 0,756;
- sfera działania — 0,753;
- sfera emocjonalno-motywacyjna — 0,755 (S i g v a, 2011a, s. 27);

d) wersja dla młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych — współczynnik zgodności wewnętrznej α Cronbacha:

- postawa twórcza — 0,87;
- społeczne zaangażowanie — 0,74;
- osobowość i motywacja — 0,74;
- efektywność twórcza — 0,77;
- myślenie i wyobrażenia twórcza — 0,70;
- wrażliwość twórcza — 0,74 (M i r s k i, 2011, s. 20).

Mniej satysfakcjonujące, ale akceptowalne i możliwe do wyjaśnienia wskaźniki uzyskano w wersjach narzędzia dla grupy najmłodszej. Ze względów rozwojowych przekonania dzieci na tym etapie rozwoju są jeszcze nieutralne, chwiejne i zależne od wielu czynników. Gorszy wskaźnik może być także wynikiem rodzaju przeprowadzonych badań — tzw. testu sytuacyjnego, który daje zwykle niższe od wymaganych wartości współczynnika α Cronbacha (zob. W h e t z e l, M c D a n i e l, 2009, s. 188—202).

dla 3 starszych grup wiekowych⁶¹ (Krasoń, 2011, s. 37–43; Mirski, 2011, s. 40–41; Sigva, 2011a, s. 31–32; 2011b, s. 30–32), co umożliwia odniesienie wyniku uzyskanego przez osobę badaną do właściwej grupy (Rynkiewicz, 2009, s. 180–229).

Procedura badania, obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Skonstruowane narzędzia, oprócz wersji Skali dla klas I–III szkoły podstawowej, służą do samobadania⁶², są zatem wyjściowo przeznaczone do badań indywidualnych (istnieje też wersja komputerowa). W wersji papierowej Skala może być wykorzystywana do badań grupowych, ale wówczas należy zwrócić uwagę na to, by badani samodzielnie wypełniali arkusze. Czas badania jest nieograniczony, ale w instrukcji – jak zwykle w tego typu testowaniu – podaje się informację, że odpowiedzi powinny być zaznaczane możliwie szybko (na zasadzie pierwszego skojarzenia) – wypełnianie kwestionariusza, zależnie od grupy wiekowej, zajmuje od 10 do 30 minut.

Analiza wyników ma charakter formalny (ilościowy) – zsumowane wyniki surowe (zgodnie z załączonym w podręcznikach kluczem) są przekładane na wyniki standaryzowane (skala stenowa) – oraz nieformalny (jakościowy), polegający na opisie cech i właściwości osoby badanej. Pod względem formalnym analizę we wszystkich wersjach przeprowadza się w analogiczny sposób; różnice mają charakter treściowy, ponieważ wersje narzędzia mają odmienną strukturę (przeznaczone są dla poszczególnych grup wiekowych; różne są liczby skal w danej wersji narzędzia i różne ich

⁶¹ W przypadku dzieci najmłodszych Skala nie różnicowała wyników ze względu na płeć, stąd orientacyjne (ze względu na procedurę badania) normy kwalifikujące do poszczególnych poziomów danych cech są wspólne dla dziewczynek i chłopców.

⁶² Możliwości rozwojowe dzieci w tym wieku ograniczają dokonywanie samodzielnej analizy i interpretacji wyników, a nawet konieczna jest pomoc w trakcie prowadzenia badań, których przebieg należy w sposób niesugerujący odpowiedzi monitorować; ponadto należy przed badaniem odpowiednio pobudzić motywację dziecka. Odmienny jest tu też format kwestionariusza, który ułatwia dziecku odpowiadanie na pytania (bardziej pogładowa, wspomagana graficznie forma odpowiedzi – rysunki sytuacji, do których odnoszą się poszczególne pozycje Skali). Sądzę, że podobnej pomocy, choć w mniejszym stopniu, potrzebują także starsi uczniowie szkół podstawowych (przede wszystkim klasa IV).

konfigurację, co szczególnie wyraźnie ujawnia się w wersjach kwestionariusza dla najmłodszej i najstarszej grupy; narzędzia dla 2 grup pośrednich są podobne, zatem sposób analizy formalnej jest tu tożsamy).

Analiza formalna (ilościowa). W celu obliczenia wyniku surowego dla skal i podskal SPTO należy zsumować odpowiedzi uzyskane w poszczególnych stwierdzeniach wchodzących w skład skal i podskal (metody skalowania i obliczania wyników są różne w poszczególnych wersjach). Służą do tego klucze zamieszczone w podręcznikach do wszystkich wersji narzędzia. Trzeba przy tym pamiętać, że różne są zasady punktowania w poszczególnych wersjach Skali (zob. Krasoń, 2011, s. 79–80; Mirski, 2011, s. 47; Sigva, 2011a, s. 43; 2011b, s. 41). Należy zwrócić uwagę na pytania odwrotnie diagnostyczne, które punktowane są inaczej (odwrócona skala ocen). Na podstawie wyniku surowego, czyli uzyskanego z sumowania punktów zgodnie z kluczem dla danej skali i podskal, kwalifikujemy wyniki do poszczególnych kategorii/poziomów: wynik wysoki — steny 7–10, wynik przeciętny — steny 5–6, wynik niski — steny 1–4; lub z rozszerzeniem kategorii ocen: wynik bardzo wysoki — steny 9–10, wynik wysoki — steny 7–8, wynik przeciętny — steny 5–6, wynik niski — steny 3–4, wynik bardzo niski — steny 1–2. W odniesieniu do grup najmłodszych mamy jedynie podział na wyniki niskie, średnie i wysokie ze względu na sposób punktowania (zero-jedynkowy) i małą liczbę punktów uzyskiwanych w poszczególnych zakresach zmiennych. Na podstawie wyników znormalizowanych można dokonać analizy profilowej cech (przykładowe analizy zamieszczono w Aneksie — załączniki 1–3).

Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa). Analiza ilościowa (formalna), służąca zakwalifikowaniu wyniku do określonej kategorii, stanowi podstawę do przeprowadzenia analizy i interpretacji jakościowej (nieformalnej). Interpretacji jakościowej dokonuje się na podstawie przygotowanych opisów poszczególnych cech — określanych przez skale i podskale (zob. Krasoń, 2011, s. 30–37; Mirski, 2011, s. 21–29; Sigva, 2011a, s. 27–30; 2011b, s. 26–29).

Opis diagnostyczny może być dokonywany na różnych poziomach: poszczególnych podskal i skal ogólnych — wymiarów postawy twórczej, a także wyniku ogólnego kwalifikującego badanego jako osobę przyjmującą dominującą postawę z tendencją do bycia twórczym lub do-

minującą postawę z tendencją do bycia odtwórczym, z uwzględnieniem specyficznej konfiguracji skal i podskal.

W opisie należy uwzględnić głównie elementy diagnozy pozytywnej (zasoby, potencjały), ale wskazać również trzeba elementy diagnozy negatywnej (deficyty). Jest to możliwe, gdyż oprócz wyniku ogólnego uzyskujemy także wyniki w różnych wymiarach postawy twórczej. Opis stanowi podstawę do wysunięcia hipotez diagnostycznych oraz stworzenia interpretacji, na podstawie których projektuje się działania postdiagnostyczne (interwencyjne). Zależnie od specyfiki działania takie mogą być powiązane z przygotowaniem indywidualnego programu resocjalizacji na potrzeby na przykład resocjalizacji twórczej, dodatkowo można projektować wstępnie indywidualną ścieżkę kariery edukacyjno-zawodowej jednostki niedostosowanej społecznie, tak by twórczo wykorzystać jej zasoby. Ponadto można wyniki uzyskane z pomiaru postaw twórczych wykorzystać w projektowaniu oddziaływań wychowawczych ukierunkowanych na wzmocnienie cech decydujących o podejmowaniu działań twórczych, koniecznych w obecnej, zmiennej, rzeczywistości.

Przebieg analizy i interpretacji wyników badania zależy od tego, z którą wersją mamy do czynienia i jakie przyjęto założenia teoretyczno-metodologiczne w konstruowaniu poszczególnych wersji, a także od specyfiki rozwojowej badanych (na różnych etapach rozwoju badani mają różne oczekiwania, wymagania i zadania rozwojowe). Zawsze jednak analiza i interpretacja dokonywana jest na kilku poziomach i, zależnie od wersji narzędzia, obejmuje:

1. Skale ogólne — we wszystkich wersjach możliwe jest określenie dominującej postawy: twórczej *vs.* odtwórczej; ich opisy znaleźć można w podręcznikach do narzędzia (K r a s o ń, 2011, s. 77—78; M i r s k i, 2011, s. 31—36; S i g v a, 2011a, s. 23—24; 2011b, s. 21—22).

2. Skale ogólne obejmujące ogólne wymiary postawy twórczej — występujące jedynie w wersji dla najmłodszych i wiążące się z oceną modułu identyfikacyjnego i samooceniającego, z uwzględnieniem sposobu postrzegania siebie jako jednostki twórczej z perspektywy zewnętrznego (identyfikacja z postacią) i wewnętrznego (bezpośrednia ocena siebie) obserwatora; opis można znaleźć w podręczniku (K r a s o ń, 2011, s. 22—25, 46—51, 77—78).

3. Podskale, które w różnych wersjach narzędzia są odmiennie kategoryzowane i opisane, występują w różnych liczbach ze względu na odmienny format poszczególnych wersji narzędzia (wynikający z przyjętych założeń teoretycznych i metodologicznych). Analiza i interpretacja w ramach podskal pozwala na pogłębienie obrazu diagnostycznego. Dokonuje się tu (lub można dokonać) analizy profilowej poszczególnych cech (zmiennych) z uwzględnieniem specyficznych powiązań między podskalami na poziomie ogólnym. W przypadku ich wewnętrznej złożoności uwzględnić należy specyficzną konfigurację cech, na przykład:

a) SPTO w wersji dla najmłodszych — dywergencja, motywacja, elaboracja, stosunek do niepowodzeń w działaniu twórczym (moduł I), sposób/strategia postrzegania trudności, radzenie sobie z trudnościami (intapersonalne, interpersonalne);

b) SPTO wersji dla uczniów klas IV—VI szkół podstawowych i gimnazjów — aspekt poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny postawy; opisy można znaleźć w podręcznikach (Sigva, 2011a, s. 23—24; 2011b, s. 21—22);

c) SPTO dla szkół ponadgimnazjalnych — społeczne zaangażowanie twórcze, wrażliwość twórcza, osobowość i motywacja twórcza, myślenie i wyobrażenia twórcza, efektywna aktywność twórcza; opisy zmiennych oraz wskazówki do interpretacji można znaleźć w podręczniku (Mirski, 2011, s. 13—17, 31—39).

Warto zaznaczyć, że zawsze przed przystąpieniem do badań, a także przed rozpoczęciem analizy ich wyników należy zapoznać się z podstawami teoretycznymi narzędzia, które stanowią bezwzględnie konieczny zasób wiedzy diagnosty w trakcie interpretacji i projektowania działań interwencyjnych. Konstrukcja przedstawianego tu narzędzia oparta jest bowiem na założeniach strategii racjonalnej (związanej z wykorzystaniem ściśle określonych teorii do konstruowania formatu i twierdzeń kwestionariusza lub skali; teorie są bazą — na ich podstawie tworzy się definicje operacyjne badanych zmiennych), a więc diagnoza musi odnosić się do tych teorii (trafność teoretyczna). Szczególnie istotne jest to w przypadku SPTO, ponieważ autorzy poszczególnych wersji tego narzędzia odwołują się do innych koncepcji twórczości i postawy twórczej.

Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem

Proponowane kwestionariusze to narzędzia wielowymiarowe typu *self-report*. Ich zróżnicowanie pod względem formy i założeń teoretycznych pozwala uznać wersje narzędzia za bardziej adekwatne do poszczególnych poziomów rozwoju. Utrudnia to jednak niewątpliwie wykorzystanie SPTO w diagnozie podłużnej – do oceny dynamiki rozwoju postaw twórczych, gdyż wynik nie przekłada się bezpośrednio na ocenę poszczególnych składowych postaw twórczych. Jeśli jednak przyjmiemy założenie, że za pomocą narzędzia badamy cechy adekwatne do poziomu rozwoju, to możemy SPTO stosować do porównań w czasie (postawa twórcza *vs.* odtwórcza) i ewaluacji działań wspierających rozwój postaw twórczych podejmowanych na różnych etapach edukacji.

Narzędzie jest przeznaczone do samobadania lub – jak wersja dla młodszych grup – do wspomaganego samobadania dzieci i młodzieży (uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych)⁶³; ma też swoją wersję komputerową (do samobadania i samooceny badanych). Warto, by pedagodzy wykorzystywali narzędzie do celów profesjonalnej diagnozy decyzyjnej, po to także, by bardziej świadomie niż badani dokonywali oceny ich potencjałów i możliwości ich wykorzystania, a wreszcie by na podstawie dokonywanych diagnoz grupowych mogli projektować i konstruować nowe programy wspomagania rozwoju twórczego lub wykorzystywać już istniejące (zob. na przykład Szmidt, wybór i oprac., 1997; Szmidt, 1998, red., 2003). Wykorzystywanie narzędzi w wersji papierowej do tradycyjnych (a nie komputerowych) badań indywidualnych i grupowych przez profesjonalistów: psychologów, pedagogów oraz nauczycieli i wychowawców czy doradców zawodowych, wymaga od nich przestrzegania pewnych zasad, głównie

⁶³ Jak wskazywałam wcześniej, w ramach nowej reformy edukacji likwidowane (stopniowo) gimnazja, konieczna jest więc modyfikacja zastosowań wersji narzędzia i ich analizy, głównie w obszarze analizy formalnej (odniesienia do norm). Korzystając z narzędzia, należy pamiętać, iż zostało ono opracowane w wersjach dla 4 grup wiekowych: dla uczniów klas I–III i IV–VI szkół podstawowych, uczniów gimnazjów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Obecnie struktura systemu edukacji się zmienia, dokonując oceny, musimy więc kierować się głównie kryterium wieku, nie zaś poziomu edukacji.

etycznych. Ponadto w badaniu grupowym należy zwracać uwagę na to, by każdy badany wypełniał kwestionariusz samodzielnie, bez pomocy innych osób. W badaniach prowadzonych przez profesjonalistów mogą oni na prośbę osoby badanej udzielić wskazówek dotyczących procedury badania (na przykład wyjaśnić sposób zaznaczania odpowiedzi lub poprawienia odpowiedzi zaznaczonej niewłaściwie). Nie mogą jednak wpływać na to, które odpowiedzi będą przez badanych wybierane.

Trzeba również zwrócić uwagę, że oceniając nastawienia/postawy twórcze w innych grupach niż normalizacyjne/walidacyjne (na przykład wśród osób szczególnie uzdolnionych lub z różnymi deficytami rozwojowymi, w tym jednostek niedostosowanych społecznie), wnioskowanie diagnostyczne należy przeprowadzić z pewną ostrożnością, a wyniki testowania traktować jako orientacyjne. Tym bardziej że postawy twórcze są konstruktem uwzględniającym także oddziaływania środowiska wychowawczego, które może stymulować lub blokować ich rozwój.

Skale postaw twórczych należą do narzędzi niespecyficznych wobec celów stawianych przed tradycyjnie rozumianą diagnozą resocjalizacyjną, a nawet edukacją (nie są sprawdzianem wiadomości i umiejętności rozumianych jako programowo kształcone w szkołach). Jednak jeśli szeroko rozumiemy cele wychowania, to z pewnością od zawsze za ważne uznajemy — szczególnie w czasach współczesnych — wychowanie do twórczości i kształtowanie cech osobowości twórczej (to w końcu prognostyk i czynnik rozwoju). Narzędzie to może mieć specyficzne zastosowanie w diagnozie pozytywnej realizowanej na potrzeby resocjalizacji, może służyć jednocześnie monitorowaniu i ewaluacji zmian dokonujących się w jednostce na skutek podejmowanych działań wspierających jej rozwój i stanowić źródło informacji zwrotnych dla młodzieży i jej wychowawców odnośnie do poczynionych postępów czy występujących zmian. Ponadto narzędzia te mogą być wykorzystywane w diagnozie dynamicznej, rozwojowej ze względu na możliwość identyfikowania potencjalnych czynników zaburzeń, a przede wszystkim czynników chroniących, na różnych etapach rozwoju; umożliwia to objęcie działaniami kompensującymi pewnych deficytów i wzmacniającymi potencjałów stosunkowo wcześniej.

2.3.3.2. Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)

Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH), autorstwa Stanisława Popka (2000), służy do pomiaru postaw twórczych młodzieży (i ludzi dorosłych⁶⁴). Opiera się na przyjętej przez autora interakcyjnej koncepcji zdolności, w której zakłada się wzajemne oddziaływania funkcji poznawczych i motywacyjno-emocjonalnych osobowości. Cechy składające się na postawy twórcze mają charakter kontinualny, co eliminuje hierarchiczność i wzajemne podporządkowanie tych cech, a jednocześnie pozwala uchwycić dynamiczny obraz ich wewnętrznej struktury, decydujący o jakości wykonywanych czynności. Sfera poznawcza jest wyznaczana na kontinuum od zachowania się algorytmicznego (A) do heurystycznego (H), sferę motywacyjno-emocjonalną zaś określa kontinuum od konformizmu (K) do nonkonformizmu (N)⁶⁵. Kwestionariusz doskonalony jest od 1980 roku, a pomysł skonstruowania tego narzędzia wynikał z braku (w owym czasie) obiektywnych technik oceny postaw twórczych. Istniejące wówczas testy mierzyły zwykle wąski zakres myślenia twórczego, dywergencyjnego (płynność, giętkość i oryginalność myślenia).

Podstawy teoretyczne kwestionariusza

Konstrukcja narzędzia oparta jest na koncepcjach humanistycznych, w których analizuje się cechy osobowości twórczej (Maslow, 1954, s. 170–171; Sternberg, 2012, s. 3–12; por. Maslow, 2004). Koncepcje te stanowią przyczynek do zmiany paradygmatu myślenia o twórczości człowieka i wyjściu w tym myśleniu poza sferę poznawczą, a więc włączenie do dotyczących twórczości analiz problematyki motywacji i osobowości twórczej. Na polskim gruncie problematyka osobowości twórczej znalazła odzwierciedlenie w koncepcji Edwarda Nęcki (1986;

⁶⁴ Wersja przeznaczona jest do oceny z perspektywy zewnętrznego obserwatora postaw twórczych młodzieży szkolnej i studenckiej. Zawiera te same twierdzenia co wersja dla młodzieży, różni je jedynie forma.

⁶⁵ Skrót KANH (kolejność symboli stosowanych w kwestionariuszu) sugeruje bezpośrednio powiązanie zachowań konformistycznych z algorytmicznymi, a nonkonformistycznych — z heurystycznymi.

Nęcka, Grohman, Słabosz, 2006; por. Gruszka, Nęcka, 2002), który w strukturze działań twórczych wyodrębnia motywy (na przykład instrumentalne, zabawowe, zawodowe, przywódcze), zdolności (na przykład asocjacyjne, metaforyczne, abstrakcyjne, transformacyjne) oraz umiejętności (wiedza, techniki generowania pomysłów, strategie radzenia sobie z przeszkodami). Zmiana sposobu myślenia o działalności twórczej i sposobach jej pomiaru wiąże się z rozróżnianiem uzdolnień potencjalnych (ujawnianych w badaniach) i uzdolnień realizacyjnych (ujawniających się realnie w konkretnym działaniu). Twórczość jako potencjalność może być analizowana w ujęciu interakcyjnej, tzw. triadowej teorii, zdolności opracowanej przez Josepha S. Renzulliego (1977, 1978, 1986). Zakłada on, że zdolności rozwijają się przez interakcję elementów triady: zdolności intelektualnych, uzdolnień kreacyjnych oraz motywacji; elementy te integrują osobowość i środowisko życia jednostki. Oznacza to, że twórczość określana jest przez sferę poznawczą i motywacyjną, które rozwijają się dzięki oddziaływaniom środowiska społecznego.

Autor Kwestionariusza przyjął jako podstawę jego konstrukcji interakcyjną teorię zdolności, w której uwzględnia się równorzędne współwystępowanie i współdziałanie kilku sfer osobowości człowieka determinujących rozwój jego potencjałów twórczych (Popiek, 2000, s. 21–22). W centrum tego autorskiego modelu zdolności znajdują się zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne i uzdolnienia twórcze, spajane i uruchamiane przez procesy motywacyjne, zależne od oddziaływań środowiska wychowawczego, społecznego (rodzina, szkoła, rówieśnicy).

Opracowanie narzędzia

Koncepcja Kwestionariusza KANH opiera się na założeniu, że postawę twórczą wyznaczają 2 główne sfery:

1. Sfera poznawcza — **zachowania heurystyczne (H) vs. algorytmiczne (A)**. Zachowania te wiążą się z dyspozycjami intelektualnymi, które określane są przez możliwości instrumentalne, czyli wrażliwość i zdolności spostrzegawcze (uzdolnienia percepcyjne), zdolności do zapamiętywania materiału, jego przetwarzania i wytwarzania informacji nowych, co jest możliwe dzięki wyobraźni, intuicji i myśleniu

dywergencyjnemu (w opozycji do myślenia konwergencyjnego). Zdolności te mają charakter kontinualny, stąd przeciwstawne tendencje do wysokich wartości tych zmiennych oznaczają zachowania heurystyczne, natomiast do niskich wartości — zachowania algorytmiczne.

2. Sfera charakterologiczna — **nonkonformizm (N)** *vs.* **konformizm (K)**. Funkcją tej sfery jest aktywizacja (realizowanie) potencjalnych możliwości poznawczych jednostki. Przyjmuje się założenie o nadrzędności cech osobowych w stosunku do sfery poznawczej, gdyż ta ostatnia może rozwijać się dzięki specyficznym cechom osobowości.

Strukturę narzędzia, wraz z przykładowymi twierdzeniami (pozycjami) kwestionariusza, zobrazowano w tabeli 7.

Tabela 7

Struktura Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH) —
wersja dla młodzieży i dorosłych

Postawa	Zachowania	Przykładowe twierdzenia (pozycje) Kwestionariusza KANH
Twórcza (wysoki wynik w skalach zachowań heurystycznych i nonkonformizmu)	nonkonformizm (N) — sfera charakterologiczna	(26) <i>Na ogół sam(a) wybieram sposoby zachowania się i pokonywania trudności, niezależnie od dobrych rad i wskazówek moich przełożonych.</i>
		(60) <i>Nie lękam się wypowiedzania własnych sądów nawet wobec osób przełożonych i z autorytetem, mimo że bywam nieraz ośmieszana(-y).</i>
	heurystyczne (H) — sfera intelektualna	(29) <i>Przejawiam dużą ciekawość w stosunku do wszystkiego, co nas otacza. Samodzielnie obserwuję rzeczy i zjawiska.</i>
		(42) <i>Rozumienie zjawisk uzależniam od rzeczowych argumentów, dlatego bez żalu i specjalnych trudności zmieniam poprzedni punkt widzenia.</i>

cd. tab. 7

Odtwórcza (wysoki wynik w skalach zachowań algorytmicznych i konformizmu)	konformizm (K) — sfera charakterologiczna	(11) <i>Na ogół zachowanie i realizację zadań uzależniam od osób przełożonych (nauczycieli, rodziców).</i>
		(48) <i>Nie lubię kierować. Wolę innym pozostawiać podejmowanie decyzji dotyczących mojej osoby, co i jak mam robić i jak postępować.</i>
	algorytmiczne (A) — sfera intelektualna	(47) <i>Ucząc się, dbam o dokładne opamiętanie materiału, tak pod względem istoty treści, jak też formy, tj. kolejności, ich zakresu i wzajemnych powiązań.</i>
		(57) <i>Ucząc się z książki albo słuchając wypowiedzi nauczyciela czy kolegów, potrafię wszystko dobrze zapamiętać, a następnie powtórzyć, bez potrzeby zrozumienia treści.</i>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Popiek, 2000, s. 23–27, 58–67.

Skale nonkonformizmu (sfera charakterologiczna) i zachowania heurystycznego (sfera poznawcza) odnoszą się do tych cech i właściwości jednostki, które przypisywane są osobom twórczym, natomiast skale konformizmu (sfera charakterologiczna) i zachowania algorytmicznego (sfera poznawcza) zawierają zbiór cech i właściwości charakterystycznych dla osób odtwórczych. Definicje operacyjne badanych zmiennych (cech) odbiegają nieco od powszechnie przyjętych, gdyż mają częściowo źródło empiryczne. Stanowią jednocześnie poszerzoną charakterystykę funkcjonowania osób z tendencją do dominacji określonych właściwości.

Oto krótkie zestawienie dotyczących badanych cech:

1. Konformizm (K) — wyznaczany jest przez zależność, pasywność, sztywność adaptacyjną, lękliwość, podległość, podporządkowanie się, niesamodzielność, nieorganizowanie wewnętrzne, nadmierną zahamowalność, defensywność, niską odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancję i niskie poczucie wartości.

2. Nonkonformizm (N) — określają go cechy opozycyjne do cech przypisanych zachowaniom konformistycznym, a więc niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie własnej wartości.

3. Zachowanie algorytmiczne (A) — wyznaczają nastawienie kopiujące i reproduktywne; określają je takie cechy, jak spostrzegawczość kierowana, pamięć mechaniczna, wyobraźnia odtwórcza, myślenie konwergencyjne, uczenie się reproduktywne i ukierunkowane, poprzestające na zrozumieniu i analizie logicznej, sztywność intelektualna, bierność poznawcza, niski poziom refleksyjności, skłonność do „wdrukowywania się”, niska sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu, brak pomysłowości technicznej i artystycznej.

4. Zachowanie heurystyczne (H) — wiąże się z samodzielnością obserwacji, pamięcią logiczną, wyobraźnią twórczą, myśleniem dywergencyjnym, rekonstruktywnym i samodzielnym uczeniem się, uczeniem się przez rozumowanie, elastycznością (giętkością) intelektualną, aktywnością poznawczą, refleksyjnością, samodzielnością intelektualną, konstrukcyjną twórczością, twórczością werbalną, a także potencjalnymi uzdolnieniami do twórczości plastycznej (Poppek, 2000, s. 24–25).

Należy zwrócić uwagę, że osoby badane mogą się charakteryzować cechami z różnych skal, również przeciwstawnych, stąd ich przynależność do typu twórczego lub odtwórczego wyznaczana jest przez dominację jednej ze skal lub dwóch przynależących do określonego typu, na przykład nonkonformizmu i zachowań heurystycznych albo konformizmu i zachowań algorytmicznych (równowaga skal przypisanych do obu typów oznacza postawę nieustaloną).

Opracowanie i etapy konstrukcji narzędzia

Przyjęte założenia teoretyczne związane ze specyficznym ujmowaniem postawy twórczej stanowiły podstawę przygotowania wstępnej, eksperymentalnej wersji narzędzia. Wykorzystano strategię dedukcyjną tworzenia testów (choć sam autor jej tak nie nazywa) — dokonano wyboru cech wedle kryterium częstości ich występowania w różnych koncepcjach.

Proces konstrukcji narzędzia oraz jego walidacji obejmował następujące etapy (Hornowska, 2009, s. 159):

a) przygotowanie twierdzeń, czyli pozycji Kwestionariusza, poddanych dalszej selekcji, zgodnie z zasadą mówiącą, że ich wstępna liczba powinna być znacznie większa od ostatecznej (około dwukrotnie);

b) ocena 12 sędziów kompetentnych (pracowników Instytutu Psychologii UMCS), którzy oceniali trafność treściową w skali od 0 do 10 punktów;

c) badania standaryzacyjne i walidacyjne, prowadzone od 1983 roku na różnych grupach ($N = 480$, młodzież w wieku od 12 i pół roku do 18 i pół roku, wywodząca się z różnych środowisk);

d) obliczenie właściwości psychometrycznych narzędzia (obliczenie mocy dyskryminacyjnej twierdzeń w celu wyeliminowania pozycji nieróżnicujących, rzetelności skal, stabilności i trafności diagnostycznej).

Właściwości psychometryczne KANH są dobre lub zadowalające (zob. Poppek, 2000, s. 31–37). Można uznać, że skoro narzędzie spełnia w stopniu wystarczającym wymogi psychometryczne (moc dyskryminacyjna, trafność, rzetelność), może służyć do pomiaru postaw twórczych młodzieży szkolnej i studenckiej. Badania sprawdzające wartość kwestionariusza były prowadzone przez wiele lat na różnych grupach porównawczych. W toku badań potwierdzono przydatność Kwestionariusza KANH w trafnej i rzetelnej ocenie postaw twórczych.

Opracowano także normy stenowe (choć jedynie lokalne — dla Lublina i jego okolic) dla wersji Kwestionariusza KANH-1 (do badania młodzieży), obliczane dla różnych grup walidacyjnych:

a) odrębnie dla poszczególnych skal — konformizm, nonkonformizm, zachowania algorytmiczne, zachowania heurystyczne;

b) dla postawy twórczej — suma wyników w skalach nonkonformizmu i zachowań heurystycznych ($N + H$), i dla postawy odtwórczej — suma wyników w skalach konformizmu i zachowań algorytmicznych ($K + A$);

c) dla sfery charakterologicznej — różnica między wynikami w skali nonkonformizmu i konformizmu ($N - K$), i dla sfery poznawczej — różnica między wynikami w skali zachowania heurystycznego i zachowania algorytmicznego ($H - A$).

Procedura badania, obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Kwestionariusz może być wykorzystywany w badaniach indywidualnych lub grupowych (podczas badań grupowych należy zwrócić uwagę na samodzielność osób badanych w udzielaniu odpowiedzi). Czas badania jest nieograniczony, choć ważne, by jego uczestnicy możliwie szybko zaznaczali odpowiedzi (na zasadzie pierwszego skojarzenia). Konstrukcja Kwestionariusza, oparta na specyficznych założeniach teoretycznych, wymusza określoną technikę obliczania uzyskanych wyników; obliczanie wyników ma charakter formalny (ilościowy) – polega na zsumowaniu wyników surowych (zgodnie z załączonym w podręczniku kluczem) i przełożeniu ich na wyniki standaryzowane (skala stenowa) – oraz nieformalny (jakościowy), związany z opisem cech i właściwości osoby badanej, z określeniem konfiguracji i dominacji poszczególnych skal.

Analiza formalna (ilościowa). Wynik surowy dla 4 skal KANH uzyskujemy przez zsumowanie punktów uzyskanych dla poszczególnych pozycji wchodzących w skład skal (możliwe do uzyskania punkty w każdym twierdzeniu mieszczą się w granicach od 0 do 2). Ponieważ każda skala składa się z 15 pozycji, suma punktów mieści się w przedziale od 0 do 30. W dalszej analizie kierujemy się kluczem zamieszczonym w podręczniku do narzędzia (Popelk, 2000, s. 67). Skale konformizmu (K) – nonkonformizmu (N) oraz zachowań algorytmicznych (A) – zachowań heurystycznych (H) mierzą przeciwstawne cechy (dwubiegunowość), ale oceniane są odrębnie, osoba badana może więc przejawiać cechy opozycyjne, co jest ważnym wynikiem diagnostycznym (zachowania i oceny osób twórczych może charakteryzować ambiwalencja). Generalnie jednak ocenia się i interpretuje wyniki na podstawie skal dominujących. O zakwalifikowaniu danej osoby badanej do grupy twórczej lub odtwórczej decydują zarówno wyniki z poszczególnych skal, jak i sumy uzyskane w skalach twórczych (N, H) i odtwórczych (K, A). Ponadto istotne jest zwrócenie uwagi na dominację, czyli sumaryczne wyniki w obszarach: sfera poznawcza (A, H) i sfera charakterologiczna (K, N). Można dokonać graficznego zestawienia wyników uzyskanych w poszczególnych skalach (Popelk, 2000, s. 48–49)⁶⁶.

⁶⁶ Autor wskazuje na konieczność zwrócenia uwagi na specyficzny rozkład wyników w poszczególnych skalach, gdyż na przykład osoby o silnej motywacji, wysokich aspira-

Możliwy, a nawet wskazany, jest także inny sposób analizy, przyjęty przez autora w celu uzyskania „czystego” obrazu diagnostycznego w obszarze dominacji postawy twórczej *vs.* odtwórczej: oblicza się wówczas różnicę między wartościami na kontinuum cechy z tej samej sfery (skale A i K punktowane są ujemnie, od -30 do 0 punktów, natomiast skale H i N punktowane są dodatnio, od 0 do $+30$ punktów). Jednak jest to sposób zawodny przy względnej równowadze cech twórczych i odtwórczych (wyniki się „zerują”, dając nieprawdziwy obraz diagnostyczny). Ten sposób analizy można stosować jedynie w sytuacji dużej polaryzacji wyników w poszczególnych skalach określających postawę twórczą (N, H) *vs.* odtwórczą (A, K). Wyniki surowe, czyli uzyskane z sumowania punktów zgodnie z kluczem dla danej skali (konformizm, nonkonformizm, zachowania heurystyczne i algorytmiczne), postawy twórczej i odtwórczej oraz sfery charakterologicznej i poznawczej, kwalifikujemy do poszczególnych kategorii/poziomów: wynik wysoki — steny 7–10, wynik przeciętny — steny 5–6, wynik niski — steny 1–4; lub z rozszerzeniem kategorii ocen: wynik bardzo wysoki — steny 9–10, wynik wysoki — steny 7–8, wynik przeciętny — steny 5–6, wynik niski — steny 3–4, wynik bardzo niski — steny 1–2.

Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa). Analiza ilościowa (formalna), służąca zakwalifikowaniu wyniku do określonej kategorii, stanowi podstawę do przeprowadzenia analizy i interpretacji jakościowej (nieformalnej). Interpretacji jakościowej dokonuje się na podstawie

cjach w połączeniu z mniejszymi możliwościami poznawczymi mogą doświadczać frustracji w obszarze samorealizacyjnym. To z kolei stanowić może mechanizm zaburzeń rozwojowych, czyli patologizacji osobowości. Odwrotna sytuacja — wysokie możliwości, czyli potencjały, przy braku motywacji do ich rozwijania — także jest niekorzystna rozwojowo, gdyż osoba badana nie pracuje nad własnym rozwojem, co powoduje, że rozwój jej własnych zdolności nie jest stymulowany (Popek, 2000, s. 49). Nadmierna wiara we własne możliwości przy braku rzeczywistych potencjałów może włączać mechanizm zewnętrznej atrybucji odpowiedzialności za własne porażki, co skutkuje destrukcją więzi społecznych, ale też zwrótnie zablokowaniem rozwoju (na zasadzie „inni mi nie pozwalają i mnie blokują, a ja nic na to nie mogę poradzić”). Nadmierny brak wiary we własne możliwości także blokuje rozwój, ponieważ włącza mechanizm: „na pewno mi się nie uda, więc nie warto próbować”.

przygotowanych opisów poszczególnych cech — określanych przez skalę i podskale (Popek, 2000, s. 55—57).

Opis diagnostyczny może być dokonywany na różnych poziomach, tych samych, które podlegały ocenie formalnej: skal elementarnych (konformizm, nonkonformizm, zachowania algorytmiczne, zachowania heurystyczne) i skal ogólnych (postawa twórcza, postawa odtwórcza, sfera charakterologiczna, sfera poznawcza). Diagnosta powinien dokonać próby oceny dominującej postawy z tendencją do bycia twórczym lub odtwórczym oraz wyłonienia tendencji do dominacji sfery poznawczej lub charakterologicznej, uwzględniając ich specyficzną konfigurację i możliwość równoważenia się postaw.

Zgodnie z ideą tego opracowania, w opisie diagnostycznym należy uwzględnić głównie elementy diagnozy pozytywnej (zasoby, potencjały), ale również — pomocniczo — diagnozy negatywnej (deficyty). Jest to możliwe, gdyż kwestionariuszem KANH oceniamy różne wymiary/elementy postawy twórczej i ich konfigurację. Analizy jakościowej i interpretacji wyników dokonujemy z wykorzystaniem założeń teoretycznych narzędzia, a także opisów poszczególnych skal (definicje operacyjne) oraz szczegółowych wskazań do interpretacji zawartych w podręczniku.

Ponieważ oba typy zachowań: twórcze i odtwórcze (wraz z ich elementami składowymi), są konieczne dla sprawnego funkcjonowania i rozwoju jednostki, uzyskany obraz diagnostyczny można przedstawić głównie w ujęciu diagnozy pozytywnej, co jest szczególnym walorem tego narzędzia. Na przykład w sferze poznawczej oba typy myślenia — dywergencyjne i konwergencyjne — są ważne w procesie uczenia się i pełnią bardzo istotną rolę regulacyjną w zachowaniu człowieka, gdyż — jak wskazuje autor narzędzia — funkcja przyswajania i rozumienia informacji (charakterystyczna dla myślenia konwergencyjnego) nie tylko jest podstawą społecznego uczenia się i warunkiem przystosowania jednostki, lecz także umożliwia przetwarzanie informacji w celu tworzenia nowych idei i rzeczy materialnych (co jest właściwe myśleniu dywergencyjnemu; Popek, 2000, s. 55). Można dodać, że wiele aktywności ludzkich w życiu codziennym i zawodowym wymaga włączenia zarówno myślenia algorytmicznego, jak i heurystycznego — zwykle to pierwsze poprzedza drugie lub oba włączane są jednocześnie. Podobnie można wnioskować i interpretować wyniki w sferze charakterologicznej, gdyż nonkonformizm zwykle służy

rozwojowi (zmianie, przekształceniom), natomiast konformizm stanowi wyznacznik przystosowania się do wymagań społecznych (służy zachowaniu stabilności, organizacji, strukturalizacji stosunków społecznych). Dwubiegunowość skal odpowiada zatem realnym potrzebom człowieka i określa naturalne ludzkie zachowania, warunkuje też specyfikę działania człowieka w biegu życia, która może być różna, subiektywnie różnie oceniana, ale nie może być obiektywnie wartościowana bez uwzględnienia specyfiki rozwojowej danego okresu życia i funkcji, które określone cechy pełnią w rozwoju czy życiu osoby badanej.

W analizie i interpretacji wyników należy wziąć pod uwagę zasadę respektowania dwubiegunowości i ciągłości ocenianych cech. Musimy na nie patrzeć łącznie, z uwzględnieniem owej dychotomii w aspektach (Pop e k, 2000, s. 56):

- a) zależność *vs.* niezależność;
- b) pasywność *vs.* aktywność;
- c) stereotypowość *vs.* oryginalność;
- d) pamięć mechaniczna *vs.* pamięć logiczna.

Stanowi to podstawę do wysunięcia hipotez diagnostycznych oraz interpretacji, na podstawie których projektuje się działania postdiagnostyczne (interwencyjne), zależnie od ich specyfiki. Działania mogą być powiązane z przygotowaniem indywidualnego programu resocjalizacji na potrzeby na przykład resocjalizacji twórczej. Dodatkowo można projektować wstępnie indywidualną ścieżkę kariery edukacyjno-zawodowej jednostki niedostosowanej społecznie, tak by twórczo wykorzystać jej zasoby. Ponadto można wyniki pomiaru wykorzystać w projektowaniu oddziaływań wychowawczych ukierunkowanych na wzmocnienie cech decydujących o podejmowaniu działań twórczych, koniecznych w obecnej, zmiennej, rzeczywistości.

Analiza i interpretacja wyników badania, co warto podkreślić, zależy na jest od założeń teoretyczno-metodologicznych przyjętych w konstruowaniu Kwestionariusza, a także odnosi się do specyfiki rozwojowej badanych. Zawsze jednak dokonywana powinna być na kilku poziomach, obejmujących:

a) skale szczegółowe i pozycje Kwestionariusza, czyli konformizm, nonkonformizm, zachowania algorytmiczne, zachowania heurystyczne — daje to możliwość określenia dominujących cech charakterologicznych

i poznawczych jednostki; pogłębiona analiza 15 pozycji w każdej skali powinna uwzględniać w opisie diagnostycznym szczególnie te cechy badanego, które są punktowane najwyżej (skala od 0 do 2);

b) skale ogólne w sferze poznawczej, określające twórcze potencjały realizacyjne — pozwala to zidentyfikować dominującą postawę — twórczą *vs.* odtwórczą — która określa podejście jednostki do różnych zadań życiowych i rozwojowych; uwzględnić należy specyficzne znaczenie obu typów postaw oraz ich odniesienie do możliwości twórczych według kryteriów: stereotypowość *vs.* oryginalność, pamięć logiczna *vs.* pamięć mechaniczna;

c) skale ogólne w sferze charakterologicznej, obejmujące ogólny wynik określający potencjał motywacyjny aktywizujący postawę twórczą — wiąże się to z oceną cech w kategoriach: aktywność *vs.* bierność, zależność *vs.* niezależność oraz — ostatecznie — wiara *vs.* brak wiary we własne możliwości działania skutecznego, czyli zakończonego sukcesem (lub nie);

d) konfigurację podskal i skal ogólnych — można ją przeprowadzić, dokonując analizy profilowej lub graficznej poszczególnych cech (zmiennych) z uwzględnieniem specyficznych powiązań między skalami i podskalami na poziomie ogólnym oraz uwzględniając tendencje dominujące w zakresie obu wymiarów postawy twórczej: twórcze *vs.* odtwórcze, charakterologiczne *vs.* poznawcze.

Warto przypomnieć, że zawsze przed przystąpieniem do badań i rozpoczęciem analizy ich wyników należy odnosić się do teoretycznych podstaw wykorzystywanego do diagnozy narzędzia, opracowanych przez twórców wskazań co do sposobu interpretacji (zawartych w podręcznikach), wiedzy ogólnej z danego zakresu, a także wiedzy metodologicznej i psychometrycznej. Wiedza z tych obszarów wstępnie warunkuje świadome wykorzystywanie narzędzi, odpowiedzialne ich użytkowanie, funkcjonalnie podporządkowane etycznemu postępowaniu diagnosty. Stanowi również bezwzględnie konieczny zasób diagnosty w trakcie interpretacji i w procesie projektowania działań interwencyjnych i/lub wspierających rozwój jednostki. Konstrukcja prezentowanego narzędzia, bazująca na założeniach strategii racjonalnej, odwołuje się do konkretnych koncepcji, które pozwoliły zoperacjonalizować poszczególne zmienne, dlatego też do tych koncepcji w procesie analiz i interpretacji musimy się odwoływać.

Zastosowanie Kwestionariusza KANH i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem

Proponowany Kwestionariusz należy do kategorii narzędzi wielowymiarowych oraz typu *self-report*. Jest to metoda bardzo ekonomiczna w użytkowaniu, dająca dosyć bogaty obraz diagnostyczny, ze względu na fakt wyraźnego podziału na sfery poznawczą i charakterologiczną. W diagnozie młodzieży jest to istotne, ponieważ w tej grupie nierzadko występuje nieadekwatność samooceny (oceny własnych możliwości) w aspekcie oczekiwań wobec siebie i realnych możliwości realizacyjnych. Ocena tych dwóch obszarów — poznawczego i charakterologicznego — jest także obiektywnie bardzo znacząca diagnostycznie; brak motywacji do działania twórczego powoduje niedostateczne wykorzystywanie własnych możliwości, a to oznacza, że wyniki pomiaru potencjałów mogą być nieadekwatne do rzeczywistych możliwości lub osiągnięć osoby badanej (Pop e k, 2000, s. 37). Narzędzie dobrze różnicuje różne grupy młodzieży, może być więc wykorzystywane jako podstawa projektowania ukierunkowanych na daną grupę programów wsparcia rozwoju twórczego (zasada indywidualizacji i adekwatności działań do istniejących potrzeb) lub sensownego wykorzystania już istniejących programów rozwoju twórczości (zob. Sz m i d t, wybór i oprac., 1997; Sz m i d t, 1998, red., 2003, i wiele innych). Możliwe jest także szersze zastosowanie narzędzia; ze względu na charakter zmiennych, których pomiaru można dokonać, z wykorzystaniem Kwestionariusza KANH można przeprowadzać analizę czynników lub mechanizmów zaburzeń oraz prognozować ewentualne pojawienie się zaburzeń przystosowawczych. Na przykład: mechanizm nieadekwatnej motywacji do możliwości realizacyjnych może uruchamiać zachowania nieprzystosowawcze, zarówno o charakterze eksternalizacyjnym (lokowanie winy za własne niepowodzenia w nieprzyjawnym otoczeniu; mechanizm ten może skutkować zachowaniami agresywnymi, przemocowymi, krzywdzącymi innych), jak i internalizacyjnym (lokowanie winy za osobiste porażki w sobie samym; mechanizm ten może powodować tendencje do wycofania, izolacji, zaburzenia lękowe czy depresyjne). Oba te mechanizmy prowadzą niewątpliwie — pośrednio lub bezpośrednio — do zachowań autodestruktywnych lub destruktywnych społecznie.

Kwestionariusz Twórczego Zachowania jest narzędziem niespecyficznym wobec celów stawianych przed tradycyjnie rozumianą diagnozą resocjaliza-

cyjną. Niewątpliwie wpisuje się jednak bezpośrednio w ogólne cele edukacyjne (wychowanie do twórczości), ponieważ stanowi narzędzie prognozowania sukcesów lub porażek na tym polu, co jest także ważnym aspektem oddziaływań resocjalizujących. Narzędzie może też służyć monitorowaniu i ewaluacji zmian w postawach twórczych na skutek podejmowanych działań wspierających rozwój jednostki oraz stanowić źródło informacji zwrotnych dla młodzieży i jej wychowawców odnośnie do poczynionych postępów czy występujących zmian. Kwestionariusz można też wykorzystywać w diagnozie dynamicznej, rozwojowej, ze względu na możliwość identyfikowania potencjalnych czynników zaburzeń, ze szczególnym uwzględnieniem czynników chroniących, na różnych etapach rozwoju (ograniczonych do adolescencji i wczesnej dorosłości), a więc także objęcia działaniami kompensującymi pewnych deficytów i wzmacniających potencjałów.

Warto wspomnieć, że Kwestionariusz przygotowano także w wersji dla dorosłych nauczycieli i wychowawców; wersja ta ma służyć zewnętrznej i obiektywizującej ocenie właściwości twórczych uczniów i studentów. Jednak stosowanie tej wersji narzędzia wymaga dobrej znajomości podmiotów badania. Co istotne, prace walidacyjne nad tą wersją nie zostały zakończone. Można jednak, po spełnieniu kryterium przynajmniej dobrej znajomości ucznia/studenta, wykorzystać to narzędzie w celach porównawczych, czyli dla porównania posiadanego przez badanego subiektywnego obrazu siebie jako jednostki twórczej z obrazem wynikającym z dokonywanych zewnętrznych obserwacji osoby badanej (można oceniać wówczas oba obrazy pod kątem ich adekwatności, spójności; takie porównanie stanowi dodatkową informację diagnostyczną dotyczącą potencjalnych zaburzeń lub prognozowania pozytywnego kierunku rozwoju).

2.3.3.3. Lista Zachowań Alternatywnych (LiZA) do pomiaru typów transgresji

Koncepcja narzędzia oparta jest na teorii zachowań adaptacyjnych (ochronnych) oraz transgresyjnych autorstwa Józefa Kozielskiego (2001, 2004). Główne założenie tej teorii wiąże się z przekonaniem, że człowiek jest układem telicznym, który charakteryzuje się transgresywnością, a więc naturalną skłonnością do przekraczania granic własnych

możliwości i osiągnięć; skłonność ta potencjalnie służy samej jednostce, jej doskonaleniu, ale także wiąże się z modyfikacją świata, w którym człowiek żyje (zwykle ma charakter optymalizacji rzeczywistości) (Kozielecki, 1984, s. 321–337; 1985, s. 109–128). Można to opisać metaforycznie jako działanie wedle zasady „wciąż więcej”, ale odnoszącej się do specyficznej motywacji samorealizacyjnej, a więc i potrzeb wzrostu w ich ujęciu przez Abrahama H. Masłowa (1954, s. 170–171; Sternberg, 2012, s. 3–12; por. Masłow, 2004).

Źródła podejścia transgresyjnego do człowieka możemy odnaleźć – jak wskazywałam wcześniej – w psychologii humanistycznej (Masłow, 2004), a także w niedostatecznie wykorzystywanej w pedagogice (nieczęsto też w psychologii) Kazimierza Dąbrowskiego (1979, 1984) koncepcji dezintegracji pozytywnej. W obu tych koncepcjach zakłada się trud rozwoju, który powiązany jest z zaspokajaniem potrzeby samorealizacji – trud ten wiąże się z przekraczaniem granic własnego rozwoju psychologicznego, intelektualnego, emocjonalnego i duchowego, a w konsekwencji również z nabywaniem nowych zachowań. Przesłanki do myślenia transgresyjnego o człowieku i jego rozwoju, choć wyrażone w innym języku i pojęciach, można znaleźć także w twórczości Ericha Fromma (2000, 2017), w jego koncepcji orientacji życiowej produktywnej i nieproduktywnej.

W koncepcjach humanistycznych zwykle zakłada się, że przekraczanie granic odbywa się w kierunku pozytywnym (konstruktywny rozwój). Natomiast w koncepcjach psychoanalitycznych, a częściowo także poznawczych, uważa się, że ekspansywność człowieka może przybrać również charakter ponadfunkcjonalny, co zazwyczaj jest ukierunkowane destruktywnie i wiąże się bezpośrednio z egocentryzmem i nadmiernym indywidualizmem (solipsystycznym) lub nieuprawnionym eksploatowaniem otoczenia bez liczenia się z jego interesami lub ogólnie pojmowanym dobrem. Transgresyjność destruktywna może także przyjąć formę hedonistyczną; wówczas – zgodnie z zasadą przyjemności – człowiek jest ukierunkowany jedynie na przeżywanie i otrzymywanie chwilowych gratyfikacji emocjonalnych (przyjemności) i ich intensyfikowanie realizowane w wąskiej perspektywie czasowej „tu i teraz” (teraźniejszość), bez przyjmowania perspektywy przyszłościowej, co musi rodzić frustrujące poczucie pustki niesprzyjającej perspektywicznie i pozytywnie ujmowanemu rozwojowi.

Podstawy teoretyczne kwestionariusza

Konstrukcja narzędzia LiZA, będącego na razie w fazie eksperymentalnej, choć empirycznie wstępnie zweryfikowanej, została opracowana przez Sławomira Ślaskiego (2010, 2012). Odnosi się głównie do, najlepiej rozwiniętej w polskiej literaturze psychologicznej, Józefa Kozielskiego (2001) koncepcji zachowań adaptacyjnych i transgresyjnych. Jest też próbą ich uporządkowania, w pewnym sensie przybliżenia do realnego życia człowieka; egzemplifikuje to choćby poszerzenie kategorii transgresji o etyczne i rodzinne, w ich szczegółowej kategoryzacji ze względu na treść (obszar) podejmowanych działań o charakterze transgresyjnym. Józef Kozielski (1987) wyróżnił 4 podstawowe rodzaje transgresji. Są to:

- a) transgresja materialna — „ku rzeczom” (poszerzanie granic terytorialnych, wzrost produkcji materialnej, wynalazczość, służące ułatwianiu czy polepszaniu jakości życia ludzi);
- b) transgresja społeczna — „ku innym” (interpersonalna, prospołeczna, ale też związana ze wzrostem władzy nad innymi);
- c) transgresja symboliczna — „ku symbolom” (tworzenie nowej wiedzy w różnych dziedzinach nauki i sztuki); oraz
- d) transgresja własnego „ja” — „ku sobie” (samorozwój).

Kryterium ukierunkowania działań pozwala uogólnić transgresje i sprowadzić je do:

- a) transgresji osobistych — mających znaczenie dla intensyfikacji rozwoju jednostki);
- b) transgresji publicznych (historycznych) — mających znaczenie dla rozwoju świata.

Kryterium rodzaju rezultatów działań transgresyjnych umożliwia wyodrębnienie ich dwóch podstawowych form:

- a) ekspansywnej (poszerzającej zakres kontroli nad światem); oraz
- b) twórczej (związanej z rozwojem świata).

Natomiast kryterium jakości rezultatów podejmowanych działań pozwala wyróżnić:

- a) transgresję konstruktywną (związaną z odnoszeniem korzyści przez innych i zapewne przez siebie);
- b) transgresję destruktywną (związaną z niszczeniem innych, świata i zapewne także siebie).

Kozielecki wskazuje ponadto opozycyjne wobec zachowań transgresyjnych lub w swoisty sposób je uzupełniające zachowania ochronne (adaptacyjne; codzienne, służące przetrwaniu w stanie równowagi, zapobiegające utracie posiadanych dóbr lub służące ochronie realizowanych wartości).

Motywową uruchamiającą zachowania transgresyjne jest głównie potrzeba hubrystyczna, związana z autowaloryzacją, z natury rzeczy egoistyczna i hedonistyczna, ale właśnie zapewne dlatego bardziej skuteczna (Kozielecki, 1984). Duże znaczenie mają także potrzeby poznawcze, które mogą być – choć jedynie pośrednio – z autowaloryzacją powiązane. Koncepcja Kozieleckiego jest w chwili obecnej najlepiej ustrukturyzowaną i metodologicznie uzasadnioną propozycją opisu i wyjaśniania zachowań transgresyjnych w naukowej literaturze polskiej, dlatego może być wykorzystywana w procesie konstruowania narzędzia.

Strukturę zachowań transgresyjnych i narzędzia LiZA oraz wybrane pozycje kwestionariusza egzemplifikujące poszczególne wymiary/rodzaje transgresji przedstawiono na schemacie 10 i w tabeli 8.

Schemat 10

Wstępna struktura LiZA – wersja eksperymentalna



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ślaski, 2010, s. 401–416; 2012, s. 11–119, 347–349.

Tabela 8

Skale i przykładowe twierdzenia LiZA — wersja eksperymentalna

Zachowania	Skale	Przykładowe twierdzenia
Ochronne (działania zorientowane na utrzymanie stanu rzeczy)	zachowania ochronne	(22) <i>W pracy zawodowej wykonuję wyłącznie tylko to, co do mnie należy.</i> (57) <i>Robię różne rzeczy, by chronić swoje zdrowie fizyczne</i>
Transgresyjne konstruktywne (świadome podejmowanie działań nastawionych na optymalizującą — subiektywnie lub obiektywnie — zmianę rzeczywistości)	transgresja twórcza	(27) <i>Z łatwością wymyślam nowe rozwiązania.</i> (56) <i>Podejmuję ryzyko, by wymyślić nowe rzeczy.</i>
	transgresja psychologiczna	(25) <i>Ciągle udoskonalam siebie.</i> (60) <i>Mam poczucie nieograniczonych możliwości swego rozwoju osobistego.</i>
	transgresja społeczna	(28) <i>Moi przyjaciele inspirują mnie do bycia coraz lepszym dla innych ludzi.</i> (54) <i>Lubię się angażować w sprawy społeczne, często zapominając o sobie.</i>
	transgresja rodzinna	(17) <i>Staram się ulepszać moje relacje ze współmałżonkiem (partnerem życiowym).</i> (59) <i>Dużo uczę się od moich dzieci, mimo że czasami jest to dla mnie trudne.</i>
	transgresja etyczna	(18) <i>Moje ideały życiowe są dla mnie inspiracją do nowych zachowań.</i> (55) <i>Rozwój moralny jest dla mnie trudny, ale nadaje sens memu życiu.</i>
	transgresja zawodowa	(19) <i>Mimo ograniczeń, często udaje mi się pokonać różne trudności zawodowe.</i> (58) <i>Cieszę się, gdy uczę się czegoś nowego w pracy.</i>
	transgresja materialna	(16) <i>Osiągnąłem dobrą pozycję materialną dzięki wielu poświęceniom.</i> (61) <i>Podejmuję nowe zadania, by pomnożyć swój majątek.</i>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ślaski, 2010, s. 401—416; 2012, s. 11—119, 347—349.

Opracowanie i etapy konstrukcji narzędzia

Koncepcja transgresyjna człowieka została przyjęta jako podstawa skonstruowania narzędzia do pomiaru typów transgresji i nastawienia transgresyjnego jednostki. Autor narzędzia wzbogacił Kozieleckiego propozycję kategoryzacji zachowań transgresyjnych o kolejne rodzaje/formy transgresji. Wyodrębnił 7 sfer przekraczania własnych możliwości, które można zmierzyć, oraz wymiar zachowań adaptacyjnych. Ponadto Ślaskiemu udało się potwierdzić występowanie transgresji na poziomie osobistym (przekraczanie możliwości w prywatnym życiu bez uwzględniania osiągnięć oraz kierowania się dobrem innych ludzi), a także obiektywnym (transgresja twórcza, zbliżona do pojęcia twórczości).

Kwestionariusz LiZA został skonstruowany zgodnie z przyjętymi w metodologii standardami tworzenia testów psychologicznych. Założenia teoretyczne stanowiły podstawę wyodrębnienia i zoperacjonalizowania podstawowych definicji zachowań transgresyjnych konstruktywnych i destruktywnych oraz zachowań ochronnych zgodnie z definicjami proponowanymi w Józefa Kozieleckiego koncepcji transgresyjnej człowieka (Ślaski, 2010, s. 406). **Zachowania transgresyjne konstruktywne** to świadome przekraczanie swoich możliwości i dokonań przez podejmowanie działań wychodzących poza ograniczenia stawiane przez problem, nastawionych na optymalizującą (subiektywnie lub obiektywnie) zmianę rzeczywistości; działanie to jest spontaniczne i nowe dla jednostki. **Zachowania transgresyjne destruktywne** to świadome przekraczanie własnych granic przez podejmowanie działań ukierunkowanych na destrukcję lub autodrestrukcję, zagrażających dobrobytowi i/lub dobrostanowi człowieka, mogących stanowić źródło cierpienia doświadczanego przez samą jednostkę lub innych ludzi, a ponadto potencjalnie niszczyć dorobek ludzkości. **Zachowania ochronne** natomiast to działania codzienne, powszechne i rutynowe, których funkcją jest utrzymanie lub przywrócenie równowagi organizmu; ponadto to działania konieczne z perspektywy adaptacji do środowiska życia, wyznaczane oczekiwaniami i wymaganiami otoczenia społecznego; działaniom tym — jako codziennym — może towarzyszyć nuda i monotonia.

Manifestacje zachowań transgresyjnych odnoszą się do następujących sfer: psychologicznej, twórczej, materialnej, etycznej, zawodowej, ro-

dzinnej, społecznej i fizycznej. Założono, że w każdej z tych sfer mogą się ujawniać zachowania transgresyjne konstruktywne, destruktywne i ochronne. Założona struktura transgresji wynika z analiz jakości życia; autorami opracowania struktury są: Angus Campbell (1976), Ronald Derbis (2000) oraz Ann Bowling i Joy Windsor (2001).

Warto przytoczyć krótkie definicje poszczególnych rodzajów transgresji (Ślaski, 2012, s. 113), których istnienie udało się potwierdzić w badaniach walidacyjnych. Kolejność charakteryzowanych rodzajów transgresji/czynników odwzorowuje procent wyjaśnianej wariancji przez dany czynnik (od około 19% do około 2,5%):

1. Transgresja twórcza — świadome przekraczanie własnych osiągnięć na poziomie obiektywnym, pozasobistym i społecznym, tendencja do nowatorskiego ujmowania i rozwiązywania problemów dotychczas nierozwiązanych, co powiązane jest z twórczością w różnych dziedzinach ludzkiej działalności.

2. Zachowania ochronne — służą zachowaniu równowagi wewnętrznej jednostki w sferze somatycznej oraz psychicznej, a także ochronie własnych zasobów jednostki w sferze materialnej oraz zawodowej; obejmują działania zorientowane na utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy.

3. Transgresja zawodowa — świadome przekraczanie własnych możliwości na poziomie osobistym w sferze zawodowej, łączące się z nabywaniem nowych umiejętności związanych z pracą.

4. Transgresja rodzinna — świadome przekraczanie własnych możliwości na poziomie osobistym w sferze rodzinnej, odnoszącej się do funkcjonowania w relacjach z partnerem życiowym, ze współmałżonkiem, z dziećmi, co powiązane jest z nabywaniem nowych umiejętności współbicia, współpracy i kreatywnego rozwijania relacji międzyosobowych w tej sferze.

5. Transgresja społeczna — świadome przekraczanie własnych osiągnięć na poziomie osobistym w sferze społecznej i publicznej, obejmujące działania nastawione na zmianę tej sfery rzeczywistości.

6. Transgresja materialna — świadome przekraczanie własnych możliwości na poziomie osobistym w sferze materialnej; wiąże się z tendencją do ciągłego powiększania własnych zasobów finansowych i materialnych.

7. Transgresja psychologiczna — świadome przekraczanie własnych możliwości na poziomie osobistym w sferze psychologicznej, związane z podejmowaniem działań w kierunku samodoskonalenia się.

8. Transgresja etyczna (wcześniej nazywana duchową) — świadome przekraczanie własnych osiągnięć na poziomie osobistym w sferze moralnej, powiązane z trudem doskonalenia się pod względem etycznym.

Proces konstrukcji narzędzia oraz jego walidacji obejmował standardowe etapy i opierał się na przyjętych zasadach konstrukcji testów (Brzeziński, 1980; Hornowska, 2009). Wykorzystano strategię dedukcyjną tworzenia testów, co oznacza, że wyboru cech dokonano na podstawie przyjętych koncepcji i definicji operacyjnych. Przygotowana wstępna, eksperymentalna wersja narzędzia, sprawdzona pod względem językowym, liczyła 180 pozycji (ponad 50% więcej od ostatecznej) — do każdej sfery odnosiło się od 15 do 20 twierdzeń. Sprawdzenie za pomocą metody sędziów kompetentnych trafności treściowej narzędzia⁶⁷ pozwoliło odrzucić pozycje, które nie spełniały przyjętych kryteriów. W rezultacie w wersji eksperymentalnej, przeznaczony do pilotażu pozostało 131 twierdzeń. Badania pilotażowe ($N = 235$) przeprowadzono w grupie zróżnicowanej ze względu na płeć i wiek (od 20 do 48 lat), ale przyjęto kryterium przynajmniej średniego wykształcenia badanych⁶⁸. Właściwości psychometryczne kwestionariusza okazały się dobre lub zadowalające (zob. Ślaski, 2010, s. 407—414; 2012, s. 112—119); można uznać, że skoro narzędzie spełnia w stopniu wystarczającym wymogi psychome-

⁶⁷ Sędziami kompetentnymi byli pracownicy naukowi (psycholodzy), studenci studiów doktoranckich (uczestnicy seminarium doktoranckiego) i psycholodzy zajmujący się praktyką psychologiczną.

⁶⁸ Jest to dla mnie niezrozumiałe założenie, ograniczające stosowalność narzędzia. Wiąże się z nieco paradoksalnym przekonaniem, że osoby, które nie mają minimum średniego wykształcenia, nie mogą być transgresyjne (w żadnej sferze?), a więc transgresja jest tu zarezerwowana jedynie dla osób wykształconych (?). Autor nie argumentuje swojego podejścia, ale z perspektywy stosowalności narzędzia, rozumienia teoretycznego transgresji i zasad metodologicznych, przede wszystkim zaś z perspektywy pozytywnego myślenia o człowieku i swoście rozumianej „sprawiedliwości społecznej”, wydaje mi się nieuprawnionym zakładanie, że transgresja, na przykład rodzinna, etyczna (a także inne) są nieosiągalne dla osób gorzej wykształconych. Humanistyczna koncepcja transgresji jest egalitarna, a nie elitarna.

tryczne (moc dyskryminacyjna⁶⁹, trafność⁷⁰, rzetelność⁷¹), to może służyć do pomiaru zachowań transgresyjnych wśród osób o cechach grupy wালিদacyjnej.

Ostatecznie w LiZA wyróżniono 8 skal, które wyjaśniały 47,2% wariacji całkowitej. Są to: transgresja twórcza (8 pozycji), transgresja psychologiczna/psychiczna (8 pozycji), transgresja etyczna (7 pozycji), transgresja społeczna (7 pozycji), zachowania ochronne (7 pozycji), transgresja materialna (8 pozycji), transgresja rodzinna (8 pozycji) i transgresja zawodowa (8 pozycji). Ostateczna wersja kwestionariusza składa się więc z 61 pozycji. Pozycje zostały ułożone losowo, kierowano się jednak zasadą, by itemy tej samej skali nie znajdowały się bezpośrednio obok siebie.

Przeprowadzona została także confirmacyjna analiza czynnikowa, której celem było sprawdzenie dopasowania modelu zachowań transgresyjnych do uzyskanych danych i badanej próby (Ślaski, 2012,

⁶⁹ Moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji testowych wyznaczono za pomocą współczynnika korelacji pozycja — skala; jako kryterium włączenia pozycji do ostatecznej wersji narzędzia przyjęto osiągnięcie przez współczynnik korelacji wartości równej 0,4 lub większej. Odrzucono wszystkie pozycje ze skali transgresji destruktywnej i fizycznej, jako że nie spełniały tego kryterium.

⁷⁰ Trafność teoretyczną testu zbadano metodą eksploracyjnej analizy czynnikowej (metoda głównych składowych) z rotacją Oblimin dla 7, 8 i 9 czynników, kryterium Kaisera i testem Raymonda B. Cattella. Przeprowadzona analiza potwierdziła występowanie 8 czynników (Ślaski, 2010, s. 410—412). Oszacowano także trafność teoretyczną zbieżną — skorelowano wyniki kwestionariusza z wynikami innych narzędzi służących do pomiaru cech powiązanych teoretycznie i empirycznie z postawami transgresyjnymi: religijnością personalną, samooceną, samoświadomością i doświadczanym nastrojem. Uzyskany obraz relacji między przyjętymi do analiz zmiennymi był w większości przypadków zgodny z oczekiwaniami. Oszacowano także trafność teoretyczną zbieżną omawianego kwestionariusza z innymi konstruktami psychologicznymi. Na przykład wymiar „transgresja twórcza” współwystępuje ze samoświadomością refleksyjną ($r = 0,46$, $p < 0,001$) oraz z napięciem i niepokojem ($r = 0,35$, $p < 0,001$). Natomiast wymiar „zachowania ochronne” koreluje z wymiarami: samoświadomość obronna ($r = 0,54$, $p < 0,001$) oraz depresja i przygnębienie ($r = 0,47$, $p < 0,001$) (zob. Ślaski, 2010, s. 413—414; 2012, s. 118—119).

⁷¹ Wartość współczynnika α Cronbacha dla poszczególnych podskal wyniosła: transgresja społeczna — 0,82; transgresja rodzinna — 0,77; transgresja psychiczna — 0,8; transgresja etyczna — 0,75; transgresja zawodowa — 0,82; transgresja twórcza — 0,86; transgresja materialna — 0,82; zachowania ochronne — 0,81 (Ślaski, 2010, s. 407—410).

s. 117). Uzyskane wskaźniki dopasowania są akceptowalne i dopuszczalne⁷², pozwalają więc ocenić narzędzie i przyjęty złożony model (czynników) jako dobrze dopasowane do danych, co oznacza, że przyjęty model czynników jest trafny.

W prezentowanej wersji narzędzia, które spełnia w stopniu wystarczającym wymogi psychometryczne, ale jak każdy test podlega modyfikacjom, na obecnym etapie prac nie przygotowano jeszcze norm pozwalających na porównanie wyników osób badanych z wynikami uzyskiwanymi przez odpowiadającą im grupę. Opracowanie norm dla tak zróżnicowanej pod względem wieku grupy (od 20 do 48 lat) wymaga szeroko zakrojonych badań walidacyjnych, dokonanych na dużych próbach reprezentatywnych, z uwzględnieniem również teoretycznie przewidywalnego zróżnicowania w obszarze typów transgresji ze względu na płeć, a być może także inne zmienne społeczno-demograficzne.

Procedura badania, obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Kwestionariusz może być wykorzystywany w badaniach indywidualnych lub grupowych. Jego zastosowanie jest też możliwe w badaniach naukowych, ale po dalszych pracach walidacyjnych i przygotowaniu norm; kwestionariusz będzie wówczas dobrym narzędziem do diagnozy pozytywnej w przedmiotowych dla niego obszarach. W chwili obecnej wykorzystanie LiZA w praktyce wymaga ostrożnego wnioskowania o cechach badanych osób, przy świadomości tych ograniczeń jest jednak możliwe. Czas badania jest nieograniczony, choć ważne, by badani możliwie szybko zaznaczali odpowiedzi — na zasadzie pierwszego skojarzenia. Konstrukcja kwestionariusza oparta jest na specyficznych założeniach teoretycznych, które określają także technikę obliczania uzyskanych wyników. Zawsze jednak w badaniach testowych analiza ma charakter formalny (ilościowy) i nieformalny (jakościowy).

Analiza formalna (ilościowa) polega na zsumowaniu wyników surowych, punktów uzyskanych dla poszczególnych pozycji wchodzących

⁷² Wartości uzyskane dla kwestionariusza świadczące o dobrym dopasowaniu modelu do danych: wskaźnik dobroci dopasowania GFI = 0,88; względny indeks dopasowania CFI = 0,89; pierwiastek średniego kwadratu błędu aproksymacji RMSEA = 0,08; standaryzowana wartość średniego kwadratu reszt SRMS = 0,06.

w skład poszczególnych skal (możliwe do uzyskania punkty w każdym twierdzeniu kwestionariusza mieszczą się w granicach od 0 do 4). Punkty sumuje się zgodnie z kluczem dostępnym u autora, a także odrębnie dla 8 skal, gdyż nie wyodrębniono czynnika/czynników wyższego rzędu (na przykład zachowań adaptacyjnych *vs.* zachowań transgresyjnych, transgresji destruktywnej *vs.* konstruktywnej, transgresji osobistej *vs.* społecznej). Ponieważ nie jest możliwe przełożenie wyników surowych na standaryzowane (na przykład stenowe), można posłużyć się uśrednionym wskaźnikiem (suma wyników surowych podzielona przez liczbę twierdzeń, czyli 7 lub 8, w zależności od skali) w celu oceny dominujących rodzajów transgresji i ewentualnie porównania ich ze średnią uzyskaną dla skali zachowań adaptacyjnych (ochronnych), aby ocenić ogólne nastawienie badanego — transgresyjne *vs.* adaptacyjne. Ze względu na to, że pozycji w obrębie skal nie jest tyle samo (7 lub 8), sumy punktów uzyskanych w danej skali mieszczą się w granicach albo od 0 do 28 punktów (skale z 7 pozycjami — transgresja etyczna, społeczna, zachowania ochronne), albo od 0 do 32 punktów (skale z 8 pozycjami — transgresja twórcza, psychologiczna, materialna, rodzinna, zawodowa).

Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa). Analiza jakościowa powiązana jest z opisem cech i właściwości osoby badanej na podstawie definicji operacyjnych i założeń teoretycznych kwestionariusza, a dodatkowo także odnosi się do określenia konfiguracji i dominacji poszczególnych skal z uwzględnieniem ich znaczenia dla funkcjonowania jednostki. Podstawą analizy nieformalnej jest zawsze analiza ilościowa (formalna), służąca obiektywnej (pomiarowej) ocenie dominacji określonych sfer transgresji oraz ocenie uogólnionego nastawienia transgresyjnego *vs.* adaptacyjnego. Interpretacji jakościowej dokonuje się na podstawie przygotowanych opisów poszczególnych cech — określanych przez skale — oraz założeń teoretycznych dotyczących zachowań transgresyjnych i adaptacyjnych (Ślaski, 2010, 2012).

Opis diagnostyczny może być dokonywany z odniesieniem do 2 podstawowych kategorii (uogólnione nastawienie transgresyjne *vs.* adaptacyjne), na podstawie 8 skal elementarnych, które podlegały ocenie formalnej (dominacja poszczególnych form zachowań transgresyjnych), oraz z uwzględnieniem ich jakości. Pomimo że narzędzie służy do oceny transgresji osobistych, w tym sensie, że bada zachowania przejawiające

się w życiu codziennym i dostępne każdemu człowiekowi, można także z pomocą LiZA dokonać oceny charakterystycznego ukierunkowania nastawień z dominantą (samorealizacyjnych, społecznych, etycznych, rodzinnych, zawodowych, materialnych) bądź określić relację między zachowaniami adaptacyjnymi a transgresyjnymi (uogólnione nastawienie na zmianę lub adaptację, czyli zachowanie *status quo*).

Zgodnie z ideą tego opracowania, sugeruje się, by w opisie diagnostycznym uwzględnić głównie elementy diagnozy pozytywnej (zasoby, potencjały), natomiast pomocniczo — diagnozy negatywnej (deficyty). Jest to możliwe, gdyż oceniamy różne wymiary/elementy postawy transgresyjnej wraz z konfiguracją różnych wymiarów transgresji *vs.* adaptacji. Zasadniczo narzędzie pozwala ocenić podstawowe zasoby jednostki; fakt, że nie jest wyposażone w normy, utrudnia wnioskowanie o realnych potencjałach i deficytach jednostkowych. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę, że człowiek transgresyjny powinien rozwijać się w sposób zrównoważony, a jest przy tym bytem wielowymiarowym, co oznacza, że wszystkie formy transgresji powinny się u niego ujawniać (choć zapewne w nierównym stopniu, podobnie jak zachowania adaptacyjne, gdyż różne są ich funkcje), możemy wnioskować o deficytach i potencjałach odnośnie do przejawianych przez jednostkę zachowań na podstawie wewnętrznego zróżnicowania wyników (wyraźnych dysproporcji pomiędzy wynikami w obrębie poszczególnych skal). Zróżnicowanie to jest przesłanką do projektowania działań interwencyjnych, ale dokonuje się go na podstawie pogłębionej diagnozy i z wykorzystaniem danych pochodzących z innych źródeł. Ponadto w analizie wyników należy wziąć pod uwagę ich potencjalne zróżnicowanie wyznaczone podstawowymi zmiennymi demograficznymi oraz wykorzystać wiedzę o psychologicznych mechanizmach rozwoju, a także społecznych mechanizmach zróżnicowań międzyosobniczych (na przykład różnicach w funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn, różnicach wyznaczanych etapem rozwoju, różnicach związanych z miejscem zamieszkania i jego charakterystyką: wielkomiejskie, miejskie, wiejskie itp.).

Ponieważ oba typy zachowań: transgresyjne (wraz z ich elementami składowymi) oraz ochronne, adaptacyjne, są konieczne dla sprawnego funkcjonowania i rozwoju jednostki, uzyskany obraz diagnostyczny można przedstawić głównie w ujęciu diagnozy pozytywnej, co jest specyficznym i ważnym walorem tego narzędzia. Sporządzony obraz stano-

wi podstawę do wysunięcia hipotez diagnostycznych oraz interpretacji, które mogą być punktem wyjścia projektowania działań postdiagnostycznych (interwencyjnych), zależnie od ich specyfiki; działania takie mogą być powiązane z przygotowaniem indywidualnego programu resocjalizacji na potrzeby na przykład resocjalizacji twórczej, dodatkowo można projektować wstępnie indywidualną ścieżkę kariery edukacyjno-zawodowej jednostki niedostosowanej społecznie, tak by twórczo wykorzystać jej zasoby. Ponadto można wyniki pomiaru wykorzystać w projektowaniu oddziaływań wychowawczych ukierunkowanych na wzmocnienie cech decydujących o podejmowaniu aktywności transgresyjnej, niezbędnej w obecnej, zmiennej, rzeczywistości, a także uświadomienie jednostce konieczności podejmowania zachowań adaptacyjnych, nieodzownych do tego, by się w tej rzeczywistości móc odnaleźć.

Należy jeszcze raz podkreślić, że analiza i interpretacja wyników badania zależna jest od założeń teoretyczno-metodologicznych przyjętych w konstruowaniu kwestionariusza, posiadanej wiedzy dotyczącej specyfiki rozwojowej badanych (z uwagi na ich zróżnicowanie ze względu na wiek), a także wiedzy na temat psychologicznych i socjologicznych mechanizmów różnicujących funkcjonowanie osób o różnych cechach warunkowanych ich sytuacją życiową (społeczno-kulturową i demograficzną). Założenia koncepcji transgresyjnej oraz ostateczny format kwestionariusza LiZA wyodrębniony na podstawie analizy czynnikowej warunkują możliwość dokonywania złożonych i wielokierunkowych analiz na kilku poziomach, obejmujących:

a) wyniki w **skalach szczegółowych i pozycjach kwestionariusza**, czyli opis 7 skal transgresji i 1 skali zachowań ochronnych, wraz z pogłębioną analizą dominujących pozycji w każdej skali, uwzględniającą w opisie diagnostycznym szczególnie te cechy, które są punktowane najwyższej (skala ocen od 0 do 4);

b) wyniki w **skalach transgresji** w kontekście wyników w **skali adaptacji**, co pozwala na określenie ogólnego nastawienia osoby badanej w kierunku dokonywania zmian w sobie w różnych sferach lub tendencji do zachowania *status quo*;

c) analizę wewnętrznego zróżnicowania wyników w obrębie poszczególnych skal z uwzględnieniem kryterium typu transgresji — nastawionej głównie na „ja” (na przykład transgresja psychologiczna, zawodowa,

ale też materialna) lub związanej z odniesieniem do obiektów poza „ja” (na przykład transgresja społeczna, rodzinna, ale też etyczna i twórcza).

Trzeba po raz kolejny podkreślić, że zawsze przed przystąpieniem do badań i analizy ich wyników należy zapoznać się z założeniami teoretycznymi stanowiącymi podstawę konstrukcji wykorzystywanego do diagnozy narzędzia, a następnie tymi założeniami się kierować. Ponadto należy stosować się do wskazań twórców kwestionariusza co do sposobu interpretacji materiału, a także wykorzystywać wiedzę ogólną z danego zakresu (głównie dotyczącą zróżnicowań związanych z rozwojem jednostkowym i czynnikami społeczno-kulturowymi determinujących różnice w interpretacji). Należy też, o co szczególnie trudno wśród osób nastawionych praktycznie do zadań własnej roli zawodowej, zadbać o podstawową choćby wiedzę metodologiczną i psychometryczną, która ułatwia zarówno dobór właściwych narzędzi (czyli dobrych, spełniających podstawowe kryteria psychometryczne), jak i analizę oraz interpretację uzyskanych wyników. Wiedza z tego zakresu warunkuje wstępnie wsparte wiedzą na temat wykorzystywania narzędzi, odpowiedzialne ich użytkowanie ze świadomością ich specyficznego zastosowania, czyli waloarów i ograniczeń, to zaś jest funkcjonalnie podporządkowane etycznemu postępowaniu diagnosty. Stanowi również bezwzględnie konieczny zasób diagnosty w trakcie interpretacji i w procesie projektowania działań interwencyjnych i/lub wspierających rozwój. Konstrukcja testów w przypadku stosowania strategii racjonalnej wymaga odwołania się w analizie i interpretacji do konkretnych koncepcji, stanowiących podłoże teoretyczne testów.

Zastosowanie narzędzia i prowadzenie badań z jego wykorzystaniem

Obecny stan badań nad kwestionariuszem wskazuje wstępną jego przydatność do pomiaru zachowań transgresyjnych, głównie w badaniach naukowych, ale z pewną ostrożnością także w badaniach prowadzonych w celach praktycznych⁷³. Potwierdzono istnienie 7 rodza-

⁷³ Pełną wersję kwestionariusza w opracowaniu Sławomira Ślaskiego (2012, s. 347–349), opisy narzędzia i założenia teoretyczne znaleźć można w 2 opracowaniach autora (Ślaski, 2010, 2012). Klucz do narzędzia dostępny jest u autora. Adres do korespondencji z nim (tradycyjny i mailowy) znajduje się w artykule z 2012 roku.

jów transgresji i 1 kategorii zachowań ochronnych (adaptacyjnych). Niewątpliwie jednak dalsze badania empiryczne podejmowane w celu optymalizacji zastosowań kwestionariusza są konieczne — po pierwsze, w celu uzyskania optymalnej struktury kwestionariusza, a więc dopasowania niedostatecznie prawidłowo zoperacjonalizowanych czynników: transgresji w sferze fizycznej i transgresji destruktywnej (Ślaski, 2010, s. 414); po drugie zaś, w celu opracowania norm, które ułatwią stosowanie narzędzia w praktyce psychopedagogicznej. Potwierdzenie w strukturze narzędzia wspomnianych elementów niewątpliwie spowodowałoby większą jego użyteczność w analizie mechanizmów zachowań destruktywnych osób nieprzystosowanych społecznie. Wśród osób z tej grupy zachowania destruktywne są funkcjonalne (służą zaspokajaniu zdeprecjonowanych potrzeb, niemożliwych do realizacji w sposób konstruktywny i społecznie pożądany), a więc stanowią ważną i często stosowaną strategię radzenia sobie z doświadczanymi frustracjami, natomiast transgresja w sferze fizycznej należy do najbardziej dostępnych dla tej grupy i zapewne mogłaby w niej dominować.

Proponowany kwestionariusz to narzędzie wielowymiarowe, typu *self-report*, co czyni go metodą bardzo ekonomiczną w użytkowaniu, ale jednocześnie refleksyjnemu diagnoście dostarcza danych pozwalających uzyskać wystarczająco bogaty, wewnętrznie złożony i wielowymiarowy obraz diagnostyczny, umożliwiający wnioskowanie postdiagnostyczne i projektowanie oddziaływań interwencyjnych. Wielość sfer transgresji, które bierze się pod uwagę w pomiarze, oraz możliwość interpretowania wewnętrznych konfiguracji wyników w poszczególnych skalach z uwzględnieniem różnych kryteriów ich podziału (osobiste — społeczne, materialne — duchowe, transgresyjne — adaptacyjne itp.) pozwala na takie wnioskowanie.

Kwestionariusz LiZA to narzędzie niespecyficzne w diagnozie resocjalizacyjnej, opozycyjne wobec celów stawianych przed tradycyjnie rozumianą diagnozą resocjalizacyjną, dobrze jednak wpisuje się w założenia pozytywnej diagnozy resocjalizacyjnej. W sytuacji wyodrębnienia destruktywnych zachowań transgresyjnych zastosowanie kwestionariusza w resocjalizacji byłoby znacznie większe, niemniej w badanej populacji, która rekrutowała się z osób o specyficznych właściwościach (chodzi szczególnie o poziom wykształcenia — minimum wykształcenie

średnie), transgresje destruktywne nie miały szans się ujawnić. Podobnie zresztą jak transgresje fizyczne, co również jest interesujące, gdyż sugeruje brak znaczenia tej sfery w aktywnej fizycznie grupie osób w wieku 20–48 lat. Niewątpliwie jednak zastosowanie narzędzia w praktyce edukacyjnej może być szerokie, jeśli bierzemy pod uwagę nadrzędny cel, jaki stawiany jest przed edukacją, czyli wychowanie człowieka sprawczego, twórczego, samodzielnie radzącego sobie z przeciwnościami losu, ukierunkowanego na autoedukację, samowychowanie czy samokształcenie (Śliwewski, 2011, 2012).

Kwestionariusz można również wykorzystywać w diagnozie dynamicznej, rozwojowej. Może służyć do sprawdzenia wyników oddziaływań pedagogicznych realizowanych w różnych formach, ponieważ umożliwia identyfikowanie różnych wymiarów zachowań adaptacyjnych i transgresyjnych oraz ich konfiguracji.

2.3.3.4. Skala Transgresji (ST)

Propozycja Ryszarda Studenskiego (2006, s. 128–142) podejścia do transgresji jest w stosunku do LiZA znacznie ograniczona pod względem zakresu i możliwości diagnozowania. Operacjonalizacja konstruktu transgresji na gruncie psychologii nie należy do rzadkości, ale zwykle — jak w ST — operacjonalizuje się transgresję jako konstrukt jednowymiarowy: jednostkom transgresyjnym przypisuje się określony katalog cech, a transgresję analizuje w kategoriach jednej z wielu różnic indywidualnych. Osoby transgresyjne traktuje się w tym ujęciu jako osoby lubiące wyzwania, zmiany i realizujące praktyczne cele we własnym życiu, co silnie wiąże transgresję z przedsiębiorczością i podejmowaniem działań tzw. ryzykownych.

Podstawy teoretyczne kwestionariusza

Konstrukcja Skali Transgresji, podobnie jak konstrukcja LiZA, oparta jest na założeniach Józefa Kozieleckiego (2001) koncepcji zachowań adaptacyjnych i transgresyjnych. Transgresję traktuje się tutaj jako wymiar osobowości, który opisywany jest jako zdolności i wewnętrzna motywacja do dokonywania i podejmowania zachowań ekspansyjnych

(Studenski, 2006, s. 128). Zakłada się przy tym, że ludzie różnią się w zakresie gotowości do realizacji celów transgresyjnych, co warunkowane jest wieloma czynnikami indywidualnymi i społeczno-kulturowymi. Jedną z ważniejszych cech wyznaczających skłonność i zarazem odwagę do podejmowania aktywności transgresyjnej jest, zdaniem Studenskiego, niezmiernie istotna w tym przypadku cecha podmiotowa jednostki, jaką jest zdolność do funkcjonowania w sytuacjach trudnych i ryzykownych. Wiemy natomiast, że działania twórcze i transgresyjne, jako subiektywnie lub obiektywnie nowe dla jednostki, należą do kategorii sytuacji trudnych, a więc ryzykownych, stąd wymagających odwagi do podjęcia działań. Motywacja do podejmowania działań kreatywnych i twórczych, dążenie do osiągnięć i odkryć, jak twierdzi autor ST, są immanentną cechą zachowań transgresyjnych. Człowiek natomiast jest w sposób naturalny układem transgresyjnym, nastawionym na eliminowanie granic i osiąganie coraz wyższych wyników (Kozielecki, 1987; Studenski, 2006).

Ryszard Studenski zakłada różnicowanie transgresji, zachowań transgresyjnych, a także funkcji, jakim służą, odnosząc się do tych wątków Józefa Kozieleckiego koncepcji transgresyjnej człowieka, w których akcentuje się fakt, że czynności transgresyjne mogą być czynnikiem rozwoju, ale również wyznacznikiem zastoju lub nawet cofania się w rozwoju jednostek i społeczeństw (co oczywiście zależy od jakości i ukierunkowania działań transgresyjnych) (Kozielecki, 1987). W podstawowych założeniach koncepcji transgresji wskazuje się różne jej formy, na przykład zachowania ekspansywne (związane silnie z chęcią zwiększenia kontroli i władzy — „zawłaszczaniem”), zachowania innowacyjne (związane bezpośrednio z chęcią wprowadzania zmian — „modyfikacji”) oraz zachowania twórcze (powiązane z czystą kreacją nowych wartości — „budowaniem nowego”). Ogólnie funkcją transgresji jest zwiększanie różnych zasobów czy korzyści: materialnych, terytorialnych i psychologicznych, osobowych. Czynniki warunkujące nastawienia transgresyjne odnoszone są bezpośrednio do zdolności poznawczych, cech osobowości, woli człowieka i jego motywacji (Amabile, 1983, s. 357—376; 1985, s. 393—399; 1996); są też traktowane jako pochodna gotowości do podejmowania ryzyka (Sternberg, Lubart, 1995; por. Sternberg, ed., 1988). Kształtowanie nastawień

transgresyjnych ma charakter procesualny i jest współwyznaczane przez wszystkie właściwości osobowościowe oraz czynniki kontekstowe, na przykład sytuacyjne i środowiskowe. Głównie jednak to dzięki zdolnościom poznawczym człowiek może przełamywać swoje sztywne nastawienia percepcyjne, dostrzegać i rozumieć złożoność zjawisk (świata i siebie samego). Cechy osobowości, motywacja i wola ludzka są wyznacznikami samodyscypliny i samokontroli w realizowaniu zakładanych celów, a jednocześnie dostarczają jednostce pozytywnych gratyfikacji emocjonalnych (przyjemności) płynących z faktu skutecznego realizowania tych celów. Łącznie cechy poznawcze i osobowościowe są czynnikami ułatwiającymi jednostce tolerowanie niepewności w dochodzeniu do celu — podnoszą gotowość do podejmowania aktywności ryzykownych (w tym trudnych i nowych), ostatecznie służą więc generowaniu autotelicznej motywacji do podejmowania trudu autokreacji, samodoskonalenia (kształcenia własnych kompetencji) i wreszcie samorealizacji (Stuđenski, 2006, s. 130).

Autor narzędzia w założeniach teoretycznych przedstawia także podział na działania transgresyjne skierowane ku rzeczom, ludziom, symbolom i ku sobie (Kozielecki, 1985, 1987). Działania te opisane zostały wcześniej (zob. charakterystyka Listy Zachowań Alternatywnych, s. 183), dlatego tutaj je pominię. Chcę jednak podkreślić, że zarówno ten podział, jak i wcześniejszy (zachowania ekspansywne, innowacje, twórcze) stanowiły bazę dla konceptualizacji i operacjonalizacji podstawowych definicji transgresyjności ludzkiej i jej wymiarów wykorzystanych w konstruowaniu Skali Transgresji.

Definicja operacyjna transgresyjności określa ją jako spójną strukturę wiedzy, doświadczeń i osobowości, dzięki którym jednostka dostrzega rozbieżność między stanem doświadczanym a oczekiwanym i pożądanym (aspekt poznawczy), przeżywa na skutek tego wyraźny dyskomfort (aspekt emocjonalny), co powoduje włączenie się tendencji do poszukiwania użytecznych i skutecznych sposobów jego zredukowania, a jednocześnie podejmowania aktywności temu służącej (aspekt behawioralny) (Stuđenski, 2006, s. 141).

Strukturę narzędzia oraz przykładowe pozycje Skali Transgresji, egzemplifikujące poszczególne cechy transgresji, przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9

Struktura wersji eksperymentalnej Skali Transgresji

Wymiary (czynniki) transgresji	Przykładowe twierdzenia
Nastawienie do dominowania nad innymi	(20) <i>Lubię dominować; czuję się dobrze, gdy inni są mi podporządkowani.</i> (22) <i>Należę do ludzi ekspansywnych, rozszerzających swoje wpływy.</i>
Innowacyjność w projektowaniu nowych rozwiązań	(16) <i>Gdy mogę coś poprawić, robię to niezwłocznie.</i> (19) <i>Jeśli mam jakiś cel, to usilnie staram się go zrealizować.</i>
Motywacja do wzbogacania kompetencji	(13) <i>Lubię poznawać nowe poglądy lub koncepcje.</i> (14) <i>Zależy mi na zwiększaniu swojej wiedzy i doświadczenia.</i>
Odwaga podejmowania nowych zadań	(10) <i>Źle się czuję, gdy muszę podejmować ryzykowne decyzje.</i> (15) <i>Lubię przebywać w stabilnych i „wypróbowanych” warunkach.</i>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Studeński, 2006, s. 128–142.

Opracowanie i etapy konstrukcji narzędzia

Przyjęte założenia koncepcyjne stanowiły podstawę skonstruowania narzędzia do pomiaru poziomu transgresji i jej wewnętrznych wymiarów (czynników) składających się na nastawienie transgresyjne jednostki. Autor narzędzia wyszedł z założenia, że charakterystyczna dla człowieka wielkość transgresji może być ilościowo oszacowana na podstawie wymiernych wskaźników transgresji w postaci rezultatów działań transgresyjnych, obserwowanej częstości podejmowania działań o charakterze transgresyjnym, samoopisu uczestnictwa w realizacji zakładanych i atrakcyjnych dla jednostki celów transgresyjnych, a także poziomu satysfakcji doświadczanej podczas działań transgresyjnych lub będącej ich rezultatem. Konstrukcja pozycji Skali oparta jest na konkretyzacji tych założeń i stanowi podstawę operacjonalizacji zmiennej, czyli wyodręb-

nienia jej wskaźników. Autor założył przy tym, że nasilenie transgresji jest wyznaczane na podstawie liczby odpowiedzi zgodnych z przyjętym kryterium ich oceny (Stu d e n s k i, 2006, s. 131).

Skala Transgresji została skonstruowana zasadniczo zgodnie z obowiązującymi w metodologii standardami tworzenia testów psychologicznych. Autor ST dokonał wyboru strategii racjonalnej, dedukcyjnej (opartej na konkretnej teorii) w konstruowaniu twierdzeń. Procedura ich konstruowania polegała na wykorzystaniu strategii samoopisu dotyczącego uczestnictwa w zachowaniach transgresyjnych i sposobu ich doświadczenia (Stu d e n s k i, 2006, s. 131). Przyjęte założenia teoretyczne stanowiły podstawę wyodrębnienia i zoperacjonalizowania podstawowych definicji zachowań transgresyjnych, zgodnie z definicjami proponowanymi w Kozieleckiego koncepcji transgresyjnej człowieka, jednak wybór określonych twierdzeń podyktowany był wewnętrzną strukturą cech składających się na postawę transgresyjną/nastawienie transgresyjne: działania, emocje, motywacja, ocena własnych działań. Po dokonaniu stosownych analiz (analiza czynnikowa) wyodrębniono następujące wymiary/czynniki nastawień transgresyjnych:

- a) tendencja do dominacji — nastawienie do dominowania nad innymi i rozszerzania swoich praw i wpływów;
- b) innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań i determinacja w realizowaniu przyjętych celów;
- c) motywacja do wzbogacania kompetencji osobistych przez poszerzanie wiedzy, umiejętności i własnych doświadczeń o charakterze ucącym;
- d) odwaga w podejmowaniu nowych zadań, szczególnie tych trudnych i obarczonych ryzykiem poniesienia porażki.

Proces konstrukcji narzędzia oraz jego walidacji obejmował standardowe etapy (Brzeziński, 1980; Hornowska, 2009). Przygotowana wstępna, eksperymentalna wersja Skali liczyła 45 pozycji (około 50% więcej od ostatecznej). Przyjęto następujący format odpowiedzi wraz z ich punktacją: „zdecydowanie tak” (4 punkty), „tak” (3 punkty), „trudno powiedzieć” (2 punkty), „nie” (1 punkt), „zdecydowanie nie” (0 punktów). Zastosowano też strategię (coraz rzadziej wykorzystywaną) włączenia w pulę pozycji tzw. odwrótnie diagnostycznych (z odwróconą punktacją, mierzących wprost alternatywę badanych cech). Po wstęp-

nych badaniach, których autor szczegółowo nie opisuje, zredukowano liczbę twierdzeń do 28. W ten sposób stworzono drugą wersję Skali. Po analizach własności psychometrycznych testu Skala została zredukowana po raz kolejny i ostatecznie liczy jedynie 23 twierdzenia o najlepszych parametrach. Prostota narzędzia czyni je niewątpliwie łatwym w stosowaniu, ekonomicznym i niezasochłonnym.

Na kolejnym etapie prac nad Skalą dokonano oceny jej podstawowych własności psychometrycznych — oparto ją na analizie wyników uzyskanych z niezbyt licznej, ale wystarczającej grupie standaryzacyjnej ($N = 109$), zróżnicowanej ze względu na płeć i wiek (od 19 do 38 lat). Narzędzie służy zatem do badania młodzieży starszej i osób dorosłych, ale treść twierdzeń Skali wydaje się niezależna od wieku, co w przypadku braku norm poszerza stosowalność narzędzia.

Właściwości psychometryczne Skali są dobre lub zadowalające (Stu-
denski, 2006, s. 133–136). Skoro więc narzędzie spełnia w stopniu wystarczającym wymogi psychometryczne (trafność⁷⁴, rzetelność⁷⁵), może służyć do pomiaru zachowań transgresyjnych osób o cechach grupy standaryzacyjno-walidacyjnej. Skala może zatem stanowić wartościowe źródło informacji na temat gotowości do podejmowania działań transgresyjnych, pośrednio zaś pozwala wyznaczyć poziom indywidualnej transgresyjności. Na podstawie analizy czynnikowej wyodrębniono 4 wymiary/czynniki nastawień transgresyjnych, które wyjaśniają niezbyt duży procent wariancji, można jednak zauważyć spójność pomiędzy

⁷⁴ Zbadano trafność czynnikową z zastosowaniem technik rotacji ortogonalnej Varimax na próbie $N = 223$. Na tej podstawie wyodrębniono 4 czynniki, które nazwano następująco: nastawienie na dominację nad innymi (9 twierdzeń), innowacyjność wykorzystywana w projektowaniu nowych rozwiązań (6 twierdzeń), motywacja do wzbogacania kompetencji (4 twierdzenia) oraz odwaga w podejmowaniu nowych zadań (4 twierdzenia). W identyfikacji tych czynników uwzględniono kryterium włączające twierdzenia do czynnika, tzw. ładunek czynnikowy większy od 0,37. Wariancja wyjaśniana przez czynniki nie jest wysoka — od 2,41 do 3,83 — co stanowi łącznie około 12% ogólnej wariancji.

⁷⁵ Rzetelność mierzono z wykorzystaniem współczynnika α Cronbacha, którego wartość ogólnie dla Skali Transgresji jest zadowalająca i wyniosła 0,82; współczynnik obliczono odrębnie dla kobiet (α Cronbacha = 0,84) i mężczyzn (α Cronbacha = 0,79). Obliczono także rzetelność połówkową ($r = 0,84$) oraz rzetelność powtórnego testowania ($r = 0,78$) — wyniki obu można uznać za zadowalające.

wyodrębnionymi czynnikami Skali oraz rodzajami czynności transgresyjnych (wskazanych teoretycznie), co sugeruje, że Skala jest wystarczająco trafnym narzędziem do pomiaru transgresyjności.

W prezentowanej wersji narzędzia, które spełnia wystarczająco — ale jedynie podstawowe — wymogi psychometryczne, na obecnym etapie prac nie przygotowano jeszcze norm pozwalających na porównanie wyników osób badanych z wynikami uzyskiwanymi przez odpowiadającą tym osobom grupę, opracowanie norm dla tak zróżnicowanej pod względem wieku grupy (od 19 do 38 lat) wymaga bowiem szeroko zakrojonych badań walidacyjnych, dokonanych na dużych próbach reprezentatywnych, z uwzględnieniem również teoretycznie przewidywalnego zróżnicowania w obszarze typów transgresji ze względu na płeć⁷⁶ i wiek⁷⁷.

Procedura badania, obliczanie, analiza i interpretacja wyników

Skala może być wykorzystywana w badaniach indywidualnych lub grupowych. Wstępnie jednak można założyć jej znacznie większe zastosowanie w badaniach naukowych niż w praktyce resocjalizacyjnej. Narzędzie jest obiecującym wariantem oceny postaw transgresyjnych, wydaje się więc, że należy kontynuować prace nad doskonaleniem Skali — sprawdzać jej własności psychometryczne na większych próbach oraz opracować normy na podstawie szerzej zakrojonych badań walidacyjnych. Skala Transgresji może być wówczas dobrym narzędziem możliwym do wykorzystania w diagnozie pozytywnej, także w resocjalizacji. W chwili obecnej stosowanie Skali Transgresji w praktyce psychopedagogicznej jest ograniczone, ale możliwe przy świadomości charakteru tych ograniczeń (konieczne jest zachowanie ostrożności we wnioskowaniu o cechach badanych osób). Czas badania jest nieograniczony, choć powinien być bardzo krótki ze względu na niewielką liczbę twierdzeń. Ważne jest podkreślenie konieczności możliwie szybkiego, ale poddanego refleksji, zaznaczania odpowiedzi (zasada pierwszego skojarzenia).

⁷⁶ Różnice te autor potwierdził w badaniach: kobiety są mniej transgresyjne od mężczyzn, ale różnica między tymi grupami z wiekiem maleje i przestaje być istotna.

⁷⁷ Zróżnicowanie ze względu na wiek potwierdzono w badaniach — transgresja maleje wraz z wiekiem, zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn, choć u kobiet dynamika tych inwolucyjnych zmian jest nieco mniejsza.

Konstrukcja Skali bazuje na specyficznych założeniach teoretycznych, określających sposób analizy wyników, który jednak zawsze w testowaniu ma charakter formalny (ilościowy) i nieformalny (jakościowy).

Analiza formalna (ilościowa) polega na sumowaniu wyników surowych, punktów uzyskanych dla poszczególnych pozycji wchodzących w skład Skali (możliwe do uzyskania punkty w każdym twierdzeniu kwestionariusza mieszczą się w granicach od 0 do 4; przy 23 twierdzeniach suma mieści się w przedziale od 0 do 92 punktów). Sumowania dokonuje się zgodnie z przyjętą zasadą punktowania. Efektem procedury jest uzyskanie wyniku ogólnego. Należy zwrócić uwagę na pozycje z odwróconą punktacją (pytania numer 5, 10 i 15). Zgodnie z kluczem, który można wyznaczyć na podstawie danych z analizy czynnikowej (Studencki, 2006, s. 135), możliwe jest także obliczenie wyników dla 4 wyróżnionych czynników. Wyniki te uzyskuje się przez sumowanie punktów z pytań stanowiących składowe czynniki:

- a) tendencja do dominacji — 9 twierdzeń; pytania 2, 3, 4, 6, 12, 20, 21, 22, 23;
- b) innowacyjność — 6 twierdzeń; pytania 7, 9, 16, 17, 18, 19;
- c) motywacja do wzbogacania kompetencji osobistych — 4 twierdzenia; pytania 1, 8, 13, 14;
- d) odwaga podejmowania nowych zadań — 4 twierdzenia; pytania 5, 10, 11, 15.

Brak norm uniemożliwia przełożenie wyników surowych na standaryzowane (na przykład stenowe), dlatego też w ocenie poziomu poszczególnych wymiarów transgresji można posłużyć się uśrednionym wskaźnikiem⁷⁸ (suma wyników surowych dla danego wymiaru podzielona przez liczbę twierdzeń wchodzących w jego skład: czyli 4, 6 lub 9). Pozwoli to dokonać względnego i orientacyjnego pomiaru dominujących i deficytowych właściwości nastawienia transgresyjnego jednostki. Ze względu na to, że liczby pozycji wchodzących w skład czynników nie są takie same (4, 6 lub 9), możliwa liczba punktów uzyskanych w danej skali mieści się w granicach od 0 do 16 (czynniki złożone z 4 pozycji — motywacja do wzbogacania kompetencji osobistych, odwaga podjęmo-

⁷⁸ Autor nie podaje takiej możliwości analizy, ale jest ona dopuszczalna metodologicznie i stosowana w innych narzędziach (zob. Kowalski, 1982).

wania nowych zadań), od 0 do 24 punktów (czynnik złożony z 6 pozycji — innowacyjność) lub od 0 do 36 punktów (czynnik złożony z 9 pozycji — tendencja do dominacji).

Analiza i interpretacja nieformalna (jakościowa). Podstawą analizy jakościowej (nieformalnej) jest zawsze analiza ilościowa (formalna), służąca obiektywnej (pomiarowej) ocenie dominacji określonych wymiarów transgresji oraz ocenie uogólnionego nastawienia transgresyjnego. Interpretacja i wnioskowanie powiązane są z opisem cech i właściwości osoby badanej, a dokonuje się go na podstawie definicji operacyjnych transgresyjności i jej wymiarów oraz przedłożonych założeń teoretycznych Skali (Studencki, 2006, s. 128—131, 134). Analizie poddajemy tu głównie wynik ogólny w Skali, gdyż w założeniach jest ona jednowymiarowa, choć przeczy temu przeprowadzona analiza czynnikowa, która sugeruje wewnętrzne zróżnicowanie właściwości i cech składających się na nastawienie transgresyjne⁷⁹. Dodatkowo zatem można próbować określić swoistą konfigurację i dominację poszczególnych czynników, kierując się ich definicjami operacyjnymi, a także treścią pozycji wchodzących w skład każdego czynnika. W ogólnym wnioskowaniu należy uwzględnić znaczenie zarówno poziomu transgresji, jak i wyodrębnionych jej wymiarów dla transgresyjnego funkcjonowania i — ewentualnie — hipotetycznie dla dalszego rozwoju jednostki (osoby badanej).

Ideę tego opracowania stanowi ukierunkowywanie w opisie i wnioskowaniu diagnostycznym na diagnozę pozytywną (zasoby, potencjały), a jedynie pomocnicze wykorzystywanie diagnozy negatywnej (deficyty). Jest to możliwe także w przypadku Skali Transgresji, gdyż oceniamy ogólne nastawienie transgresyjne, jego poziom, a także różne wymiary/elementy postawy transgresyjnej wraz z ich specyficzną

⁷⁹ Autor nie wyjaśnia, dlaczego nie dokonuje się analizy wewnętrznych wymiarów transgresji, możliwe jednak, że ze względu na fakt, iż łącznie czynniki wyznaczają niewielki procent ogólnej wariancji (nieco ponad 12%). Niewątpliwie Skala, choć ma zadowalające podstawowe własności psychometryczne (trafność i rzetelność), wymaga tego, by podjęto dalsze prace nad jej doskonaleniem. W badaniach naukowych może być jednak stosowana, wówczas zresztą jest bezpośrednio sprawdzana jej wiarygodność. W diagnozie zorientowanej na cele praktyczne można wyniki Skali traktować jako przybliżone i/lub wykorzystywać do oceny dynamiki postaw transgresyjnych w toku oddziaływań wychowawczo-resocjalizacyjnych.

konfiguracją. Badanie tym narzędziem pozwala uzyskać zróżnicowany wewnętrznie obraz diagnostyczny, w którym da się wyodrębnić mocne i słabe strony osoby badanej. Zasadniczo Skala pozwala na pomiar podstawowych zasobów jednostki, ale — co oczywiste — wyniki niskie (niski wynik ogólny i niskie wyniki w poszczególnych wymiarach/czynnikach) stanowią wskaźniki określonych deficytów. Ocenę utrudnia brak norm, posługiwanie się orientacyjnymi wskaźnikami (co jest dopuszczalne w metodologii) umożliwia jednak zorientowanie się w rzeczywistych potencjałach i deficytach badanej osoby. Zróżnicowanie w tym zakresie (w zasobach i deficytach) jest podstawą do projektowania działań interwencyjnych, ale należy pamiętać, że żaden pojedynczy wynik testowania nie może być tutaj wystarczający. Projektowanie postdiagnostyczne jest możliwe dopiero na podstawie pogłębionej i znacznie szerszej zakresowo diagnozy, w której wykorzystuje się dane pochodzące z innych źródeł i obejmujące całokształt funkcjonowania jednostki wraz z potencjalnymi czynnikami je determinującymi. W analizie, a przede wszystkim w interpretacji wyników należy ponadto wziąć pod uwagę ich potencjalne zróżnicowanie wyznaczone podstawowymi zmiennymi demograficznymi (głównie płcią i wiekiem, które różnicują nastawienie transgresyjne). Kolejna zasada, której należy przestrzegać w profesjonalnie prowadzonej diagnozie z wykorzystaniem metod opartych na testowaniu, wiąże się bowiem z koniecznością uwzględniania warunków kontekstowych decydujących o uzyskanym wyniku pomiaru. Łączy się to też z wykorzystywaniem wiedzy o psychologicznych mechanizmach rozwoju i społecznych mechanizmach zróżnicowań międzyosobniczych (oprócz płci i wieku mogą to być różnice wyznaczone przez miejsce zamieszkania i jego charakterystykę — wielkomiejskie, miejskie, wiejskie). Dopiero uogólniony obraz funkcjonowania jednostki stanowi podstawę do wysunięcia hipotez diagnostycznych oraz interpretacji, na podstawie których projektuje się działania postdiagnostyczne (interwencyjne) o różnym charakterze, zależnie od stwierdzonych potencjałów i deficytów, ale zawsze ukierunkowane na pomoc w rozwoju (osobistym, zawodowym czy społecznym). Transgresyjność jest ważnym wyznacznikiem rozwoju jednostki, zatem powinna być brana pod uwagę w ustanawianiu celów wychowania i w działaniach pedagogicznych.

Analiza i interpretacja wyników badania zależna jest — co warto podsumować — od założeń teoretycznych stanowiących bazę dla skonstruowanej Skali, posiadanej przez diagnostę wiedzy dotyczącej specyfiki rozwojowej badanych oraz wiedzy ogólnej na temat psychologicznych i socjologicznych mechanizmów różnicujących funkcjonowanie osób znajdujących się w różnych warunkach życiowych (sytuacja społeczno-kulturowa i demograficzna). Jest również wytyczona przez przyjęte w konstruowaniu narzędzia założenia metodologiczne, to zaś wyznacza konieczność posiadania przez diagnostę wiedzy metodologicznej i psychometrycznej choćby w podstawowym zakresie.

Przyjęte założenia koncepcyjne oraz rezultaty analiz psychometrycznych (analiza czynnikowa) decydujące o ostatecznym (choć eksperymentalnym) formacie Skali Transgresji warunkują niewielkie możliwości dokonywania złożonych i wielokierunkowych analiz, ale pozwalają się zorientować w podstawowych cechach jednostki. Analiza obejmuje:

a) wynik ogólny w **skali transgresji**, czyli opis dominującego nastawienia transgresyjnego *vs.* adaptacyjnego na podstawie sumowania wyników surowych (punktacji) całej skali;

b) orientacyjne wyniki cząstkowe odnoszące się do wyróżnionych w analizie psychometrycznej **czynników składających się na nastawienie transgresyjne** (4 wymiary transgresji: tendencja do dominowania, innowacyjność, motywacja do doskonalenia się i odwaga podejmowania czynności ryzykownych); wyniki te pozwalają na analizę wewnętrznego ich zróżnicowania w obrębie poszczególnych wymiarów transgresji i stwierdzenie podstawowych zasobów i deficytów jednostki stymulujących lub blokujących rozwój nastawienia transgresyjnego; oraz

c) pogłębioną analizę **dominujących pozycji** w każdej skali; w opisie diagnostycznym uwzględnia się szczególnie te cechy, które są punktowane najwyżej (w skali ocen od 0 do 4).

Powtórzmy zasady stosowania narzędzia, a więc jego świadomego wyboru oraz analizy i interpretacji wyników pozyskanych w toku badania ST:

a) stosowanie narzędzia wymaga zapoznania się z założeniami teoretycznymi stanowiącymi podstawę jego skonstruowania;

b) w analizie i interpretacji wyników należy kierować się wskazaniem twórców narzędzia;

c) rezultaty diagnozy zależą od poszerzania i pogłębiania przez diagnostę wiedzy ogólnej z zakresu tych zmiennych, do których pomiaru narzędzie służy;

d) wybór narzędzia warunkowany jest spełnianiem przez nie wszystkich warunków jego wiarygodności, a więc głównie rzetelności, trafności, mocy dyskryminacyjnej, co wiąże się z posiadaniem przez diagnostę jego podstawowej wiedzy z zakresu metodologii i psychometrii.

Świadomość tych podstawowych zasad i posiadanie wiedzy ze wskazanych obszarów warunkują wstępnie świadome oraz odpowiedzialne użytkowanie metody testowania (wpływa na to świadomość walorów i ograniczeń testowania w danym zakresie). Podporządkowane jest to ogólnej zasadzie diagnozy — jej etyczności. Jest to tym ważniejsze, że pomiar stanowi warunek konieczny zarówno w procesie projektowania działań interwencyjno-wspierających, jak i w procesie ewaluacji poziomu oraz kierunku zmian wywołanych przez podjęte działania.

Zastosowanie ST i prowadzenie badań z wykorzystaniem narzędzia

Skala Transgresji spełnia podstawowe warunki stosowalności narzędzia w badaniach naukowych, na obecnym etapie jednak poziom zaawansowania prac konstrukcyjnych nie gwarantuje efektywnej i względnie pewnej diagnozy przygotowywanej do wykorzystania w celach praktycznych. Praktykom może służyć do orientacyjnej oceny ogólnego poziomu nastawienia transgresyjnego jednostki oraz — w pewnym stopniu — czynników wyznaczających owo nastawienie (wewnętrzne cechy postawy, związane z tendencją do dominacji, innowacyjnością, motywacją prorozwojową i odwagą podejmowania działań transgresyjnych, więc ryzykownych)⁸⁰. Potwierdzono istnienie 4 czynników/wymiarów nastawienia transgresyjnego, co wzbogaca możliwości interpretacyjne i związane z wnioskowaniem diagnostycznym. Konieczne jednak wydaje się podjęcie dalszych prac nad udoskonalaniem narzędzia, potwierdzeniem jego struktury i opracowaniem norm dla różnych grup walidacyjnych o odmiennych cechach społeczno-demograficznych (autor stwier-

⁸⁰ Pełna wersja kwestionariusza znajduje się w opracowaniu Ryszarda Stodenskiego (2006, s. 128—142), podobnie jak opisy narzędzia i założenia teoretyczne oraz zestawienie twierdzeń przypisanych poszczególnym czynnikom (swoisty klucz do narzędzia).

dził istotne zróżnicowanie uzyskiwanych wyników ze względu na płeć i wiek). Normalizacja i bardziej wiarygodne potwierdzenie w strukturze nastawień transgresyjnych ich czynników/wymiarów niewątpliwie spowodowałyby większą użyteczność Skali w analizie mechanizmów zachowań destruktywnych, także z perspektywy diagnozy resocjalizacyjnej. Wiadomo bowiem, że jednostki niedostosowane społecznie, dla których zachowania destruktywne są funkcjonalne, mogą się charakteryzować zwiększoną tendencją do dominacji z pozycji siły, czy też wykazywać nadmierną tendencję do ryzykowania, a więc podejmowania działań w sposób bezrefleksyjny, impulsywny, warunkowany nadmierną reaktywnością (zaburzenia eksternalizacyjne). Traktują te zachowania jako mechnizm obronny. W przypadku zaburzeń internalizacyjnych może także występować odwrotna tendencja, a więc ukierunkowanie submisyjne, związane z nadmierną uległością i wycofaniem się z działania. Tendencja taka może mieć źródło w nastawieniu lękowym jednostki wobec podejmowania działań ryzykownych, bo nowych, a więc transgresyjnych.

Proponowana Skala to narzędzie w założeniu jednowymiarowe, typu *self-report*. Niewielka liczba pozycji w ST powoduje, że Skala jest ekonomiczna w użytkowaniu. Wstępne analizy psychometryczne narzędzia sugerują jednak możliwość wielowymiarowego podejścia do nastawień transgresyjnych, ze względu na ujawnione czynniki tych nastawień. Refleksyjnemu diagnoście korzystanie ze Skali — pomimo jej prostoty i z pozoru niewielkich możliwości interpretacyjnych — pozwoli uzyskać wiele informacji przydatnych w osobowościowej charakterystyce osób badanych oraz czynników warunkujących ich funkcjonowanie psychospołeczne. Diagnosta musi być jednak zaangażowany w proces interpretacji wyników oraz posiadać wiedzę ogólną — teoretyczną, empiryczną i metodologiczną.

Niewątpliwie, choć w ograniczonym tematycznie zakresie, uzyskane za pomocą Skali Transgresji wyniki pozwalają na częściowe wnioskowanie postdiagnostyczne i projektowanie oddziaływań interwencyjnych. Skala jest narzędziem niespecyficznym dla diagnozy resocjalizacyjnej rozumianej tradycyjnie, ale w pozytywnym jej ujęciu może stanowić jeden z ważnych elementów oceny potencjałów jednostki niedostosowanej społecznie. Pozwala ujawnić naturalne dla wszystkich ludzi (jak

wskazują psychologowie humanistyczni) dążenie do rozwoju i osiągnięć. Może także pomóc w ujawnieniu mechanizmów osiągania celów, na przykład przez podejmowanie działań ryzykownych czy prób kontrolowania własnego otoczenia; takie zachowania niekoniecznie mają charakter konstruktywny, jeśli nie idą w parze z motywacją do doskonalenia kompetencji czy innowacyjnością ukierunkowaną prospołecznie. Rozkład wyników w zakresie tych czynników transgresji może być istotnym wskaźnikiem strategii radzenia sobie jednostki z problemami. W tym kontekście można również wykorzystywać Skalę do dosyć prostego sprawdzania efektywności podjętych oddziaływań mających na celu modelowanie konstruktywnej transgresyjności.

Natomiast zastosowanie Skali w praktyce edukacyjnej może być szerokie, jeśli bierzemy pod uwagę nadrzędny cel stawiany przed edukacją, czyli wychowanie człowieka sprawczego, twórczego, przekraczającego bariery we własnym rozwoju i zmotywowanego do doskonalenia siebie i otaczającej rzeczywistości.

2.3.3.5. Inne możliwości diagnozowania sfery twórczej człowieka

Dostępny warsztat diagnostyczny służący diagnozie twórczości, podstaw twórczych lub transgresyjnych, wraz z ich korelatami, na przykład osobowością twórczą, uzdolnieniami, zainteresowaniami, jest bardzo bogaty, dlatego niemożliwe jest przedstawienie wszystkich narzędzi w tym opracowaniu. W opisie reprezentatywnych przykładów narzędzi starałam się wskazać takie możliwości diagnozowania, które dostępne są nie tylko dla psychologów, lecz także dla pedagogów. Wiedza pedagogów z zakresu możliwości wykorzystywania narzędzi diagnostycznych o charakterze testowym nie powinna się jednak ograniczać jedynie do tych, które można osobiście zastosować w diagnozie pedagogicznej, przygotowywanej nie tylko na potrzeby resocjalizacji, ale obejmować także zasób narzędzi, którymi badanie będzie realizowane przez innych uprawnionych do ich stosowania profesjonalistów (na przykład psychologów). Diagnoza w naukach społecznych ma bowiem charakter interdyscyplinarny i powinna być realizowana przez zespół specjalistów

o różnych specjalnościach. Taka świadomość dostępnego warsztatu diagnostycznego służyć może wspólnemu ustaleniu przez specjalistów modelu diagnozy, która częściowo będzie realizowana przez różne osoby; działanie postdiagnostyczne powinno być jednak wówczas opracowane na podstawie ustaleń całego zespołu, który musi mieć świadomość obszarów diagnozy i jakości merytorycznej jej wyników.

W tym miejscu w sposób skondensowany chciałabym przedstawić inne możliwości diagnozowania obszarów związanych z twórczością i transgresją, a zainteresowanych czytelników odesłać do źródeł, w których poszczególne modele diagnozy i narzędzia diagnostyczne można znaleźć.

Ogólne ujęcie kwestii warsztatu diagnostycznego w obszarze twórczości zaprezentowane zostało w przeglądzie testów twórczości opracowanym przez Dennisa Hocevara (1981, s. 450–460). Autor zestawienia wyróżnia następujące kategorie testów: testy myślenia dywergencyjnego, inwentarze postaw i zainteresowań twórczych, inwentarze osobowości, inwentarze biograficzne, a także techniki nominacji dokonywanych przez nauczycieli, rówieśników, kierowników, a ponadto ocenianie produktu, odniesienia do osób wybitnych — sław, czy samoopis własnych zainteresowań twórczych i aktywności związanych z twórczością. Już to krótkie przytoczenie kategorii testów dowodzi, że nie ma jednego zuniifikowanego podejścia do diagnozy twórczości, a obowiązujące podejścia badawcze odnoszą się do różnych ujęć: psychometrycznego, eksperymentalnego, biograficznego, historiometrycznego oraz biometrycznego. Twórczość jest zjawiskiem wielowymiarowym, badanym w różny sposób, począwszy od twórczego poznania, stylów poznawczych, myślenia dywergencyjnego, wyobraźni i metafor, a na osobowości twórczej i postawach twórczych czy transgresyjnych kończąc. W każdym z tych ujęć zwraca się uwagę na inne aspekty twórczości, część z nich pojawiła się w prezentowanych w tym opracowaniu narzędziach diagnostycznych, natomiast wszystkie służyć mogą do analizy profilowej ludzkich potencjałów z uwzględnieniem mocnych i słabych stron badanych. Z perspektywy diagnozy pozytywnej analizy takie nie służą etykietowaniu (zdolny *vs.* niezdolny, twórczy *vs.* nietwórczy uczeń/człowiek), ale tworzeniu rzetelnych podstaw konstruowania programów działania wspierającego rozwój potencjałów jednostki, niezależnie od ich poziomu wyjściowego.

W przypadku trafnego określania potencjału twórczego podejście psychometryczne wydaje się koniecznością lub potrzebą o realnym uzasadnieniu.

Zainteresowania

Warto zwrócić uwagę na warsztat diagnostyczny pośrednio odnoszący się do twórczości, a mianowicie testy oraz kwestionariusze do pomiaru cech osobowości i zainteresowań, które stanowią korelaty postaw twórczych. Szczególnie istotna wydaje się w diagnozie pozytywnej kategoria zainteresowań, zwykle ujmowanych jako złożona interakcja pomiędzy człowiekiem a środowiskiem, której istotę stanowi współwystępowanie nastawień emocjonalnych, intelektualnych i behawioralnych, związanych immanentnie zarówno z potrzebami jednostki, jak i z właściwościami otaczającego ją świata (G u r y c k a, 1978). W literaturze dotyczącej zainteresowań człowieka, szczególnie psychologicznej, można znaleźć wiele definicji i różne klasyfikacje zainteresowań. Zainteresowania prowadzane są zwykle do:

- a) cech, które wyzwalają u ludzi różne uczucia;
- b) sił pobudzających do szukania kontaktu z pewnymi grupami obiektów;
- c) chwilowych emocji (ciekawości) wzbudzanych przez określone obiekty;
- d) aktów poznawczych, wśród których oprócz uwagi znaczenie mają także procesy myślenia.

Ogólnie jednak można zdefiniować zainteresowania jako względnie stałe dążenie do poznawania otoczenia, przejawiające się w ukierunkowanej aktywności poznawczej (o różnym nasileniu), co ujawnia się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, wiąże się z tendencją do dostrzegania określonych cech przedmiotów i dążeniem do ich zbadania. Swoistą konsekwencją zainteresowań jest doświadczanie przez jednostkę różnorodnych stanów emocjonalnych (uczuć, zwykle pozytywnych) związanych z nabywaniem wiedzy w interesujących „jednostkę zainteresowaną” obszarach. Znaczenie pedagogiczne i rozwojowe zainteresowań wynika z faktu, że warunkują one:

- a) siłę motywacji do zajmowania się określonymi przedmiotami (w tym następczo do podejmowania aktów twórczych);

b) kierunek dokonywanej selekcji poznawczej (wyznaczający wybór określonej formy aktywności twórczej).

Warto odnieść się do klasycznego już ujęcia zainteresowań, ich rodzajów i funkcji przez Donalda E. Supera (1972), który wyodrębnił kilka kategorii zainteresowań, a jednocześnie wskazał różne sposoby ich definiowania:

a) zainteresowania wyrażane — odnoszą się do tego, o czym się mówi, że jest interesujące (ustnie lub pisemnie zadane pytania pobudzają jednostkę do ujawniania takich zainteresowań);

b) zainteresowania okazywane — dotyczą tego, co jednostka okazuje, gdy jest obecna przy jakimś wydarzeniu lub bierze w nim udział (są uchwytnie przez obserwację codziennych zachowań jednostki);

c) zainteresowania testowane — odnoszą się do tego, co ujawniane jest w różnych testach uwagi i pamięci (ujawniają się przez zwracanie na coś uwagi lub przypominanie sobie tego, co się widziało lub słyszało);

d) zainteresowania inwentaryzowane — wyrażane w kwestionariuszach zawierających dużą liczbę pytań; wyniki takich kwestionariuszy mają charakter obiektywny, są obliczane z wykorzystaniem określonych metod statystycznych, dlatego też stanowią wskaźnik postaw badanego wobec danych kategorii zainteresowań.

Zwykle w badaniu zainteresowań posługujemy się metodą ich inwentaryzowania, umożliwiającą zachowanie względnej niezależności wyników od subiektywnych intencji badanego i/lub prowadzącego badania. Konstrukcja w zasadzie wszystkich testów (w tym inwentarzy zainteresowań) bazuje na podstawowych założeniach:

a) powiązanie danego konstruktu teoretycznego (zainteresowań) z indywidualnymi doświadczeniami osoby badanej w zakresie różnych form aktywności;

b) związek zainteresowań z etapem rozwoju (zainteresowania zaczynają się krystalizować około 15. roku życia, a ich stabilizacja następuje po ukończeniu 19–20 lat);

c) wybór ścieżki kształcenia i rozwoju zawodowego — wybór ten wiąże się zwykle z preferencją podobnych, powiązanych z sobą logicznie, form aktywności;

d) zainteresowania (lub inne konstrukty) motywują jednostkę do podejmowania określonych działań;

e) zainteresowania (oraz inne konstrukty) są cechą czy właściwością jednostki, można je ująć ilościowo, a więc możliwe jest dokonanie ich pomiaru;

f) wiele badanych testowo konstruktów, w tym zainteresowania, powiązanych jest z różnymi cechami osobowości.

W badaniu zainteresowań zwykle tworzy się ich kategorie, biorąc pod uwagę kilka podstawowych kryteriów:

a) zróżnicowanie rodzajów zainteresowań, wynikające z odmienności przedmiotów i zjawisk, których te zainteresowania dotyczą;

b) ocenę poszczególnych rodzajów zainteresowań, względnie niezależnych od siebie;

c) rozwój zainteresowań z wiekiem (na przykład zawodowe i pozazawodowe);

d) przedmiot zainteresowań (zainteresowania mogą dotyczyć kontaktu z ludźmi, kontaktu z danymi, kontaktu z rzeczami ożywionymi i nieożywionymi).

Lista narzędzi diagnostycznych służących ocenie zainteresowań i możliwych do stosowania w Polsce nie jest zbyt obszerna. Popularne od dziesięcioleci na świecie kwestionariusze Edwarda Kellogga Stronga (Campbell, 1987)⁸¹, Frederica Kudara (1938; zob. Z y t o w s k i, 1976; Rottinghaus et al., 2007)⁸² oraz Johna Lewisa Hollanda (1975,

⁸¹ W Polsce Edwarda K. Stronga Inwentarz Zainteresowań został przygotowany do druku przez Pracownię Psychometryczną PAN (Arkusz Zainteresowań, tłum. M. Chojnowski), ale wydanie to miało charakter eksperymentalny, nie sprawdzono między innymi własności psychometrycznych narzędzia na podstawie badań polskich. Kwestionariusz w wersji oryginalnej pozwala ustalić profil zainteresowań jednostki w odniesieniu do różnych skal zawodowych (54 dla mężczyzn, 32 dla kobiet), a także 4 skal pozazawodowych: poziom specjalizacji, poziom zawodowy, męskość — kobiecość oraz osiągnięcia akademickie.

⁸² Kwestionariusz Zainteresowań opracowany przez Frederica Kudara w wersji oryginalnej odnosi się bardziej do skłonności niż zainteresowań. Wersja eksperymentalna narzędzia w Polsce została przygotowana przez Pracownię Psychometryczną PAN (tłum. W. Kruk-Ołpiński). Kwestionariusz Zainteresowań, taki sam dla kobiet i mężczyzn, może być stosowany w grupie uczniów szkół średnich, studentów i dorosłych (wersja amerykańska zawiera 168 pozycji, wersja polska — 196 pozycji). Zawiera 10 skal pozwalających identyfikować różne zainteresowania; są to skale: mechaniczna, rachunkowa, naukowa,

1985; por. Nauta, 2010, s. 11–22)⁸³ nie są w pełni zaadaptowane do warunków polskich, a stosowanie tych narzędzi ograniczone jest też nierozwiązanymi kwestiami dotyczącymi praw autorskich. Dlatego też nie proponuję korzystania z takich kwestionariuszy, a jedynie odsyłam do literatury przedmiotu, w której są one szerzej opisane (zob. Siek, Grochowska, 2001)⁸⁴. Można wykorzystać założenia teoretyczne i metodologiczne tych narzędzi i dokonać próby skonstruowania własnych, trzeba jednak kierować się wówczas zasadami konstruowania testów obowiązującymi obecnie.

Jedną z propozycji możliwego do wykorzystania na gruncie polskim narzędzia do badania zainteresowań w powiązaniu z cechami osobowości jest **Test Osobowości i Zainteresowań** autorstwa Ericha Mittenckera i Waltera Tomana (1993; Dajek, 1997). Jest to wielowymiarowy inwentarz służący do oceny cech osobowości, z których część stanowić może korelaty twórczości (skale: samokrytyka *vs.* brak samokrytyki, nastawienie społeczne *vs.* nastawienie aspołeczne, ekstrawersja *vs.* introwersja, neurotyczność *vs.* brak neurotyczności, niemaniakalny *vs.* maniakalny, niedepresyjny *vs.* depresyjny, nieschizoidalny *vs.* schizoidalny, nieparanoidalny *vs.* paranoidalny, wegetatywnie stabilny *vs.* wegetatywnie labilny), oraz zainteresowań, te zaś mogą być powiąza-

perswazyjna, artystyczna (plastyczna), literacka, muzyczna, społeczna (usługowa), biurowo-administracyjna, prace na dworze.

⁸³ Ostatnia modyfikacja Kwestionariusza Preferencji Zawodowych (Vocational Preference Inventory — VPI) została przeprowadzona w 1985 roku. Kwestionariusz pozwala diagnozować 6 typów osobowości: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny. Odpowiada im 6 typów środowisk pracy. Wszystkie te typy są częścią integralną osobowości człowieka, jednak różnicuje je poziom nasilenia ich występowania. Ponieważ nie zostały rozwiązane kwestie praw autorskich, stosowany w Polsce kwestionariusz został wycofany.

⁸⁴ Autorzy opisują także inne inwentarze, na przykład Test „Z” Anieli Uziembło (1973) Róży i Stanisława Popków Kwestionariusz Zainteresowań i Upodobań czy Kwestionariusz „Zainteresowania Czytelnicze” Anny Matczak. Jednak podstawy teoretyczne tych narzędzi są niejasne, a zastosowanie zwykle zawężone do określonych kategorii zainteresowań. Ponadto inwentarze te nie są w pełni sprawdzone pod względem psychometrycznym i nie mają norm. Są jednak ciekawą propozycją badań w zakresach, które obejmują. Odsyłam zatem do literatury przedmiotu (Siek, Grochowska, 2001, s. 231–238).

ne z różnymi formami twórczości (skale: zamiłowanie do życia na wsi vs. zamiłowanie do życia w mieście, zainteresowania rzemieślnicze, naukowe, językowe i literackie, muzyczne, związane z rachunkowością i administracją, umiejętność obcowania z ludźmi w sklepach i lokalach gastronomicznych, sztuki plastyczne, zawody społeczne). Test składa się z 214 twierdzeń, z których 120 dotyczy osobowości, a 94 — zainteresowań. Ma umiarkowanie wysoką stabilność bezwzględną i trafność diagnostyczną. Wyposażony jest w normy dla uczniów klasy VIII szkoły podstawowej oraz uczniów klas III i IV szkoły średniej (młodzież warszawska). Dostępna jest też wersja skrócona kwestionariusza — **Test Zainteresowań (TZ)** (94 twierdzenia), odnosząca się tylko do 7 grup zainteresowań związanych z typami wykonywanych czynności. Wyniki badań z wykorzystaniem kwestionariusza mogą okazać się pomocne w wyborze kierunku kształcenia i doksztalcania się, w wyborze zawodu, w podejmowaniu decyzji o zmianie kwalifikacji itp. Test spełnia podstawowe kryteria psychometryczne (rzetelność — umiarkowanie wysoka stabilność bezwzględna, trafność diagnostyczna zadowalająca).

W obszarze diagnozy zainteresowań można wykorzystać również **Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji (WPK)**, autorstwa Anny Matczak, Aleksandry Jaworowskiej, Anny Ciechanowicz, Ewy Zalewskiej, Joanny Stańczak i Ewy Bac (Matczak et al., 2006). Kwestionariusz pozwala diagnozować preferencje w zakresie zainteresowań typami czynności oraz preferencje związane z warunkami pracy. Umożliwia wygenerowanie listy sugerowanych i odradzanych zawodów, a także planowanie kariery edukacyjnej. Kwestionariusz składa się ze 133 twierdzeń dotyczących 7 grup zainteresowań odnoszących się do typów wykonywanych czynności (skale zainteresowań: językowych, matematyczno-logicznych, praktyczno-technicznych, praktyczno-estetycznych, opiekuńczo-usługowych, kierowniczo-organizacyjnych i biologicznych) oraz preferowanych przez badanego warunków pracy (związanych z planowaniem bądź improwizowaniem), a także wymagań odnośnie do słabo bądź silnie stymulującego środowiska pracy. Ogólnie kwestionariusz pozwala diagnozować preferencje w zakresie zainteresowań typami czynności oraz dokonać wyboru adekwatnych dla badanego warunków pracy. W badaniu rzetelności uzyskano wysokie współczynniki zgodności wewnętrznej. Trafność wykazana została na podstawie analizy czynnikowej, porównań między-

grupowych (kobiety i mężczyźni oraz różne grupy zawodowe), a także korelacji z innymi miarami zainteresowań zawodowych. Kwestionariusz wyposażony jest w normy dla uczniów gimnazjów i szkół średnich oraz dla osób dorosłych. Może znaleźć zastosowanie w procesie projektowania postdiagnostycznego związanego z wyborem kierunku kształcenia i doksztalcania się, wyborem zawodu, a także w podejmowaniu decyzji o zmianie kwalifikacji itp. Jest kompatybilny z — przedstawioną wcześniej — Skalą Zdolności Specjalnych. Za pomocą tego narzędzia można sprawdzać spójność zdolności i zainteresowań (mierzonych tym Kwestionariuszem i Skalą Zdolności Specjalnych — SZS).

Warsztat diagnostyczny z obszaru zainteresowań można poszerzyć o **Inwentarz Zainteresowań** opracowany przez Annę Frydrychowicz, Jadwigę Jaworską, Teresę Woynarowską i Andrzeja Matuszewskiego (Frydrychowicz et al., 1994; Frydrychowicz, Matuszewski, 1996). Inwentarz ten składa się z 2 części: pierwsza część, podstawowa, zawiera 178 pozycji tworzących 9 skal, odpowiadających, wyodrębnionym na podstawie analizy czynnikowej, kategoriom zainteresowań; są to zainteresowania: handlowo-biurowe, techniczne, literackie, rolnicze, opiekuńcze, wojskowe, plastyczne, muzyczne i naukowe. Część druga, uzupełniająca, zawiera listę 11 ogólnych dziedzin ludzkiej działalności, w których ramach można wykonywać określone zawody; możliwe jest uzupełnienie tej listy o własną dziedzinę aktywności. Zadaniem badanego jest wybór 3 preferowanych dziedzin wedle kryterium posiadania właściwych predyspozycji do działania w wybranym obszarze. Wolor narzędzia stanowi powiązanie kategorii wyodrębnionych zainteresowań z określonym typem aktywności, który jest istotny dla planowania dalszego rozwoju edukacyjno-zawodowego jednostki. W korzystaniu z narzędzia uwzględnia się samowiedzę badanego, co często budzi różne kontrowersje wśród badaczy, kwestionujących zależność między inwentaryzowanymi i podawanymi wprost przez badanego zainteresowaniami oraz preferowanymi przez niego dziedzinami aktywności zawodowej. Jest to bardziej ogólna kontrowersja dotycząca danych rzeczywistych i testowanych, można jednak założyć, że zależność taka istnieje, szczególnie u dzieci starszych i młodzieży, która ma już określony wgląd w siebie, samoświadomość i prezentuje wystarczający poziom rozumienia samej siebie. Własności psychometryczne narzędzia są zadowalające.

Badano między innymi trafność teoretyczną, diagnostyczną, zgodność zainteresowań inwentaryzowanych oraz deklarowanych wprost, związek zainteresowań z innymi cechami (temperament), a także rzetelność z wykorzystaniem metody stabilności bezwzględnej i wewnętrznej zgodności. Narzędzie wyposażone jest w normy odrębne dla obu płci dla uczniów klasy VIII szkoły podstawowej oraz uczniów klasy III liceum ogólnokształcącego. W analizie i interpretacji wyników badania Inwentarzem można posłużyć się wspomagającymi je profilami zainteresowań powiązanych z określoną dziedziną działalności człowieka, w tym aktywności zawodowej, które zostały przedstawione w odrębnej publikacji (Frydychowicz, Matuszewski, 1996).

Interesującą propozycją badania w obszarze zainteresowań związanych z twórczością są **Profile Zainteresowań Zawodowych (PZZ)**, narzędzie opracowane przez Elżbietę Karpińską, Urszulę Sajewicz-Radtke i Magdalenę Stępkę (2012). Profile służą do jakościowej oceny zainteresowań zawodowych uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną. Mogą być wykorzystywane zarówno w badaniach indywidualnych, jak i grupowych. Umożliwiają ocenę zainteresowań na 2 poziomach ogólności:

1. Kwalifikacja do głównych grup zainteresowań w obszarach: człowiek — człowiek, człowiek — technika, człowiek — przyroda, człowiek — dane oraz człowiek — obraz artystyczny.

2. Pogłębiona analiza zainteresowań w obrębie danej grupy:

a) człowiek — zainteresowania usługowe, handlowe, turystyczno-gastronomiczne, pedagogiczno-opiekuńcze, medyczne, służby publiczne;

b) przyroda — zainteresowania rolniczo-leśno-ogrodnicze, przetwórstwo rolno-spożywcze, chemiczne — ochrona środowiska;

c) obraz artystyczny — zainteresowania literackie, plastyczne i muzyczne;

d) dane — zainteresowania naukowe, informatyczne, ekonomiczne;

e) technika — zainteresowania budowlane, elektroniczno-elektryczne, mechaniczne, pojazdowe, przemysł lekki.

Procedura badania ma charakter jakościowy i wiąże się z przyjęciem założeń dotyczących określonych i przypisanych zawodom cech i czynności oraz charakterystyk miejsc pracy, które wskazywane są jako preferowane przez osoby badane. Na podstawie wyników dokonuje się

analizy profilowej zainteresowań badanego oraz jego kwalifikacji do określonej grupy zawodów, ewentualnie ich kategorii. Z wersji narzędzia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyłączono grupy zawodów: „człowiek” i „dane”, ze względu na to, iż w zawodach tych są wymagane specjalne predyspozycje umysłowe, których osoby z tej grupy nie posiadają. Procedura badania i sposób kwalifikowania badanych do określonych grup zawodowych przedstawione zostały szczegółowo w podręczniku do narzędzia. Narzędzie jako mające status narzędzia jakościowej oceny zainteresowań nie było sprawdzane pod względem psychometrycznym.

Uzdolnienia i zdolności specjalne

Psychologia zdolności rozwija się w 2 nurtach: wąskim, wówczas przedmiotem zainteresowania są głównie zdolności intelektualne i badania nad inteligencją jako zdolnością ogólną, oraz szerokim, gdy przedmiotem są zdolności do wszelkiej działalności odtwórczej i twórczej (Popek, 1987, s. 10; por. Popek, 2004, s. 9–31). Niewątpliwie jednak zdolności zawsze odzwierciedlają sprawnościowe atrybuty człowieka, które decydują o poziomie i jakości jego osiągnięć w wykonywaniu różnych działań (Szewczuk, 1993, s. 991; 1998, s. 1106), i stanowią o specyficznych różnicach indywidualnych powodujących, że poszczególni ludzie przy jednakowej motywacji i porównywalnym uprzednim przygotowaniu w podobnych warunkach zewnętrznych uzyskują różne rezultaty w procesie uczenia się i w działaniu (Pietrański, 1982, s. 736). W praktyce szkolnej i zawodowej częściej stosuje się pojęcie „uzdolnienia”, traktowane jako biegłość, aktualna możliwość wykonania czegoś, potencjalna możliwość nabycia określonej biegłości. Wówczas określa się wyznaczniki uzdolnień, takie jak: szybkość, dokładność, łatwość, wyćwiczalność, wysoki pułap możliwości, i różnice występujące w tym zakresie między ludźmi. Stanisław Siek (1982, s. 194) podaje kryteria podziału uzdolnień:

a) zasada pokrewieństwa (analiza czynnikowa, na przykład czynnik werbalny, liczbowy);

b) odmiana skoordynowanych ruchów lub schematów reagowania (uzdolnienia motoryczne, percepcyjne, przywódcze, społeczne, inteligencja);

c) rodzaj zadań czy dziedzin życia (uzdolnienia do czegoś, na przykład inżynieryjne, lotnicze, artystyczne);

d) zaangażowane organy ciała czy systemy psychofizyczne, determinujące wykonanie określonych ruchów i schematów reagowania, służących do rozwiązywania stawianych przed jednostką problemów.

Pojęcie zdolności i uzdolnień jest, jak widać, wieloznacznie. W literaturze psychologicznej analizuje się je w kilku podstawowych ujęciach (Popiek, 2004):

1. Zdolność jako synonim poziomu sprawności, biegłości i szybkości, rezultatu i wyniku, większej pojemności na przykład pamięci, wyższej jakości, głębokości i rozległości analiz, syntezy, procesu rozumowania, wpływających na jakość funkcjonowania jednostek w porównywalnych sytuacjach, bez poszukiwania przyczyny w różnicach między ludźmi (ujęcie behawioralne).

2. Zdolność jako aktualna możliwość wykonania czegoś przez jednostkę, potencjalna możliwość nabycia biegłości, umiejętności, której jednostka jeszcze nie posiada (ujęcie rozwojowe).

3. Zdolność jako aspekt instrumentalny, sprowadzający ją do względnie trwałych cech procesów poznawczych (układ poznawczych właściwości jednostki), wyznaczających niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu w określonej dziedzinie.

4. Zdolność jako właściwość złożona i wielorako warunkowana, czyli indywidualne cechy osobowości człowieka, które zapewniają zróżnicowane osiągnięcia w jakiejś dziedzinie (na przykład ambicja, zainteresowania, odporność na stres, skłonność do ryzyka, konsekwencja w dążeniu do celu, wytrwałość i pracowitość).

Uzdolnienia zwykle określa się jako specyficzną konfigurację zdolności ogólnych i specjalnych, umożliwiającą wysoki poziom wykonania określonej, ukierunkowanej treściowo działalności. Poziom ludzkich osiągnięć jest zatem wynikiem różnic w poziomie uzdolnień specjalnych, ujawniających się w pewnych zakresach⁸⁵.

⁸⁵ Uzdolnienia w wielu kierunkach zdarzają się rzadko, najczęściej ludzie posiadają uzdolnienia w jednej dziedzinie aktywności, dlatego też uzdolnienia określamy jako specjalne (uzdolnienia muzyczne, techniczne, aktorskie itp.). Na przykład uczeń osiągający bardzo dobre wyniki ze wszystkich przedmiotów jest uczniem zdolnym do uczenia się, ale

Zdolności klasyfikuje się z uwzględnieniem różnych kryteriów. Najczęściej jednak zdolności dzielimy na ogólne, uzdolnienia kierunkowe i zdolności twórcze, które mogą być potencjalne (możliwe) oraz realizowane, rzeczywiste (zaktualizowane), elementarne, naturalne (rozwijające się na podłożu zadatków wrodzonych — operacje spostrzeżeniowo-wzrokowe, słuchowe, psychomotoryczne i proste operacje umysłowe) oraz złożone, specyficznie ludzkie (kształtujące się w ontogenezie, na bazie doświadczenia i oddziaływania warunków społeczno-kulturowych).

Wiele testów proponowanych do diagnozy pozytywnej ludzkich potencjałów odnosi się bezpośrednio lub pośrednio do zdolności specjalnych lub uzdolnień⁸⁶. Z perspektywy przydatności tych narzędzi w procesie prognozowania osiągnięć szkolnych (lub innych) mają one różną wartość. Niewiele jest też możliwości diagnozowania tej sfery dzięki narzędziom dostępnym w Polsce i/lub upowszechnionym czy możliwym do szerszego zastosowania.

Jednym z narzędzi, które może wypełnić tę lukę, jest **Zestaw Testów Uzdolnień (ZTU)** autorstwa Wolfganga Horna (2013)⁸⁷ w polskiej adaptacji Elżbiety R. Dajek (2013). Zgodnie z założeniem autora testu, służy on do pomiaru różnych zdolności poznawczo-intelektualnych badanych osób w wieku od 7 do 60 lat. Zestaw ten ma 2 równoległe wersje (A, B), każda z nich składa się w wersji oryginalnej z 9 podtestów, a w adaptacji polskiej — z 8 podtestów. Podtesty te mają formę werbalną i niewerbalną. Służą identyfikacji różnych uzdolnień. Istotą podtestów jest określone zadanie:

nie musi być uczniem uzdolnionym, natomiast uczeń, który posiada uzdolnienia na przykład matematyczne, zazwyczaj nie wykazuje innych uzdolnień, na przykład muzycznych czy językowych, co ujawnia się w zróżnicowanych wynikach szkolnych (uczeń uzdolniony osiąga bardzo dobre wyniki z niektórych przedmiotów, na przykład ścisłych, co skorelowane jest z niższymi wynikami z przedmiotów humanistycznych).

⁸⁶ Wyjątek stanowią, choć także nieliczne, narzędzia do oceny zdolności kierunkowych, specjalnych, na przykład językowych: Test Zdolności Językowych — TZJ (Wojtowicz, 2006); Testy Uzdolnień Muzycznych (Gordon, 1999; Kamińska, Kotarska, 2008).

⁸⁷ Należy zwrócić uwagę na niezwykle popularność tego testu na świecie. Jak informuje autor Testów, od czasu ich ukazania się przebadano tą metodą ponad 600 000 dzieci i dorosłych; narzędzie było także wykorzystywane w wielu pracach naukowych.

- a) dokończenie wzoru — pozwala ocenić uzdolnienia praktyczne wraz z umiejętnością koncentracji uwagi;
- b) szukanie zasady — służy ocenie uzdolnień matematycznych i myślenia logicznego;
- c) uzupełnianie liter — jest podstawą oceny uzdolnień werbalnych, lingwistycznych oraz znajomości zasad pisowni;
- d) działania arytmetyczne — pozwala ocenić opanowanie podstawowych działań arytmetycznych oraz dobrą koncentrację uwagi;
- e) niepotrzebne skreślić — informuje o umiejętnościach klasyfikacji pojęć, uzdolnieniach werbalnych i myśleniu logicznym;
- f) koncentracja uwagi — daje podstawę do oceny umiejętności zapamiętywania pomimo odwrócenia uwagi przez czynność obliczania;
- g) pisownia wyrazów — informuje o znajomości ortografii;
- h) liczenie liter — wiąże się z szybkością spostrzegania.

W wersji oryginalnej znalazła się jeszcze skala „rysowanie człowieka”, służąca do oceny inteligencji człowieka (zob. Harris, 1963; por. Hornowska, Paluchowski, 1987; Lachowska, Łaguna, red., 2002), ale ze względu na małą diagnostyczność tej skali w ocenie zdolności/uzdolnień dzieci starszych i osób dorosłych wyłączono jej stosowanie w wersji polskiej narzędzia. Do ZTU wybrano takie skale, które szczególnie dobrze różnicują uczniów dobrych i słabych w zakresie inteligencji, powodzeń szkolnych i koncentracji uwagi.

Testy Horna można stosować w badaniach indywidualnych i grupowych, przy czym niezwykle ważne — ze względu na różnicowanie zdolności — jest przestrzeganie szczegółowej instrukcji i respektowanie wyznaczonych ram czasowych wykonywania pojedynczych zadań. Podstawowe właściwości psychometryczne obu wersji narzędzia, przede wszystkim oryginalnej, ale adaptacji polskiej również, są dobre lub zadowalające, ZTU spełnia tym samym kryteria stosowalności testów zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce. Testy wyposażono w normy (stenowe) dla różnych kategorii wiekowych, płci, grup zróżnicowanych ze względu na miejsce zamieszkania (miasto, wieś), poziom wykształcenia lub zawód, a także zawód ojca (próba normalizacyjna liczyła ponad 5 000 osób), w wersji polskiej są to normy dla młodzieży szkolnej (w wieku od 12 i pół do 18 i pół roku), zróżnicowanej ze względu na płeć.

Postawy, osobowość twórcza i zdolności twórcze

Znaczącą pozycją prezentującą i porządkującą popularne w Polsce i na świecie narzędzia do badania zdolności i postaw twórczych oraz fenomenów bliskich twórczości jest książka pod redakcją Macieja Karwowskiego *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka* (Karwowski, red., 2006). Dokonuje się w niej wybiórczo, co oczywiste, charakterystyki warsztatu diagnostycznego w obszarze różnie ujmowanej twórczości, dostępnego na świecie i w Polsce. To dobry przykład prezentacji warsztatu metodologicznego tworzenia testów, poparty realnymi przykładami ich zastosowania, co wzbogaca świadomość diagnostyczną pedagogów i psychologów pełniących rolę diagnostów — profesjonalnie lub choćby paraprofesjonalnie.

W opracowaniu tym można znaleźć, oprócz niektórych zaproponowanych wcześniej, omówienie narzędzi do pomiaru poznawczych zdolności twórczych, rozumianych jako predyspozycje do wytwarzania nowych i oryginalnych, a także użytecznych pomysłów lub rozwiązań problemów (Matczak, 1994, s. 83). Omówiono funkcjonujące w Polsce narzędzia:

1. Joya P. Guilforda **Testy Zdolności Twórczych**, rozumianych jako konfiguracja cech związanych ze zdolnością do dostrzegania problemów, z płynnością i giętkością myślenia, pomysłowością, ze zdolnościami analizy, syntezy i transformacji oraz dokonywania oceny, czyli krytycyzmem (Guilford, 1978, s. 601—630).

2. Tadeusza Żuka (1986) **Test Zdolności Twórczych (TZT)**, oparty na koncepcji Joya P. Guilforda (1978), będący polską adaptacją funkcjonalnej struktury zdolności twórczych, służący do pomiaru płynności, giętkości, oryginalności myślenia, opracowania, wrażliwości na problemy i zdolności do redefiniowania.

3. Edwarda Nęcki i Anny Rychlickiej (1987) **Test Twórczego Myślenia (TTM)** do pomiaru predyspozycji twórczych jednostki: płynności twórczej, giętkości twórczej oraz metaforyczności wypowiedzi.

4. **Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP** (Test of Creative Thinking — Drawing Production) autorstwa Klaus K. Urbana i Hansa G. Jellena (1986; Urban, 1990, 2004, 2005; por. Matczak, Jaworska, Stańczak, 2000), służący do rozpoznawania potencjału twórczego rozumianego jako predyspozycje osobowościowe i poznawcze.

5. Janusza Kujawskiego **Test Wyobraźni Twórczej (TWT)**, mierzący różne elementy wyobraźni twórczej, ale także niektóre elementy myślenia twórczego — płynność, giętkość, oryginalność, zdolność do transformowania, syntetyzowania, uzupełniania struktur i wgląd (Karwowski, 2006a, 2006b, 2006c).

Opracowanie (Karwowski, red., 2006) zawiera również propozycje narzędzi diagnostycznych do pomiaru cech osobowości twórczej, odwołujące się do koncepcji humanistycznych, ujmujących twórczość jako efekt samorealizacji (Maslow, 2004). Te narzędzia to:

1. Andrzeja Strzałeckiego (1989, 2003) **Kwestionariusz „Stylu Twórczego Zachowania” (STZ)**, oparty na autorskim modelu stylu twórczego zachowania się i odwołujący się do Józefa Kozińskiego (1987, 2001) psychotransgresyjnej koncepcji człowieka, w której twórczość rozumiana jest jako wynik współdziałania systemu poznawczego, osobowościowego i aksjologicznego. Narzędzie składa się z 5 skal do pomiaru: aprobaty życia, siły ego, samorealizacji, giętkości struktur poznawczych oraz wewnętrznej sterowności.

2. Andrzeja Strzałeckiego (1989, 2004) **Kwestionariusz „Style Rozwiązywania Problemów”**, służący do oceny utrwalonych reguł heurystycznych stosowanych w rozwiązywaniu problemów, co jest wyznaczane przez głębsze struktury poznawcze i osobowościowe powiązane ze stylem twórczego zachowania się. Strukturę tych stylów określa: aktywny stosunek do problemu, transgresja, racjonalizm, obiektywizm oraz koncentracja na problemie.

W publikacji znajdujemy także interesującą egzemplifikację zastosowania podstawowych technik diagnostycznych w badaniu twórczości, a więc wywiadu i obserwacji, z przykładami konkretyzującymi ich planowanie oraz z opisem ich szczegółowych technik i form (Karwowski, red., 2006, s. 97—142).

Traktowanie twórczości jako wytworu wyznacza także konieczność określenia konstytutywnych cech produktu, który można uznać za twórczy, oraz skonstruowania technik jego oceny. Dlatego też w publikacji nie zabrakło konkretnych egzemplifikacji sposobów dokonywania pomiaru w tym zakresie, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, czyli narzędzi stosowanych w ocenie wytworów (rezultatów procesu twórczego) (Karwowski, red., 2006, s. 143—176). Omówione zostały na przykład

Teresy M. Amabile (1982, s. 997–1013) **Technika Oceny Konsensualnej (Consensual Assessment Technique – CAT)**, Susan P. Besemer i Karen O’Quin **Skala Semantyczna Oceny Dzieł Twórczych (Creative Product Semantic Scale – CPSS)** (O’Quin, Besemer, 1989, s. 267–278) czy Irvinga A. Taylora **Inwentarz Produktu Twórczego (Creative Product Inventory)** (Taylor, Sandler, 1972, s. 311–312).

Twórczość w wymiarze ponadindywidualnym – co jest ważnym elementem na przykład koncepcji Klausa K. Urbana i Hansa G. Jellena (1986, s. 16–169; Urban, 2003, s. 81–112; 2004, s. 387–397), którzy w swym 6-składnikowym modelu twórczości uwzględniają czynniki środowiskowe, czyli specyficzne uwarunkowania i źródła stymulacji twórczej oraz kryteria oceny dzieła twórczego i jego znaczenia – rozpatrywana może być także w kategoriach klimatu sprzyjającego twórczości, będącego pozajednostkowym jej aspektem. Proponowane narzędzie do jego pomiaru, czyli **Kwestionariusz Kreatywnego Klimatu** (w wersji dla firm i organizacji oraz dla szkół), obejmujący 3 najważniejsze jego czynniki (wolność i swoboda, zaufanie i niekonfliktowość, spokój), stanowi interesującą propozycję oceny warunków ważnych dla twórczości, a wyjściowo spełnia podstawowe kryteria psychometryczne (Karwowski, Kokoszka, 2006, s. 271–303).

Interesującą propozycją badania twórczości uczniów są **nominalcje nauczycielskie**, które omówiono w kontekście ich trafności i uwarunkowań oceny kreatywnego potencjału uczniów. Zarówno metoda, jak i dokonane analizy wskazują na zdeterminowanie nominacji nauczycielskich uzyskiwanymi przez ucznia ocenami (jego osiągnięciami szkolnymi), niezależnie od rzeczywistych (uzyskanych z pomiaru) zdolności twórczych czy cech osobowości twórczej. Dyskwalifikuje to nauczycieli jako dobre źródło informacji o kreatywności uczniów (Ciak, Grubek, Karwowski, 2006, s. 305–319).

Motywacja epistemiczna i motywacja osiągnięć

Ważną zmienną warunkującą podejmowanie aktywności twórczej czy transgresyjnej jest wewnętrzna motywacja poznawcza, tzw. potrzeba poznania, a także motywacja osiągnięć, które obok cech osobowości twórczej są czynnikami uruchamiającymi i ukierunkowującymi działanie człowieka.

Potrzeba poznania (motywacja epistemiczna). Badania Johna Cioppo i Richarda Petty'ego (1982, s. 116–131; por. Matusz, Traczyk, Gąsiorowska, 2011, s. 113–128) wykazały, że istnieje względnie stałe zróżnicowanie w tendencji do angażowania się w aktywność wymagającą wysiłku poznawczego i w zakresie powiązanego z nią natężenia odczuwanej przyjemności stanowiącej wynik podejmowania tej aktywności. Oznacza to, że osoby o niskim poziomie potrzeby poznawczej mają tendencję do unikania wysiłku intelektualnego, mimo iż posiadają zdolności do jego podejmowania podobne lub porównywalne do zdolności osób o wysokim poziomie potrzeby poznawczej. Na tej podstawie można wnioskować, że potrzeba ta jest względnie samodzielna (niezależna) zmienną warunkującą działanie kreatywne, twórcze, co więcej, mającą swe obserwowalne wskaźniki, związane — zdaniem autorów — ze sposobem myślenia i zachowania. Stwierdzono bowiem, że osoby o wysokim poziomie potrzeby poznawczej charakteryzują się między innymi: pozytywnym nastawieniem wobec bodźców i sytuacji wymagających rozumowania i rozwiązywania problemów, częstszym podejmowaniem doświadczeń z użyciem technologii wymagających wysiłku intelektualnego (na przykład przeszukiwanie baz danych), bogatszym słownikiem i wiedzą ogólną w różnych obszarach, tendencją do poszukiwania informacji, głębokiego ich analizowania, oceniania ich znaczenia i syntetyzowania, większą wrażliwością na jakość przedstawianych argumentów. Przekłada się to na konsekwencje behawioralne: osoby o wysokim poziomie potrzeby poznawczej mimowolnie zapamiętują większą liczbę informacji czy reagują na różne sytuacje większą liczbą myśli, zarówno związanych, jak i niezwiązanych z daną sytuacją, cechują się większą koherencją między postawami i zachowaniami, większą tolerancją na sprzeczności czy polaryzacją ocen, większą zdolnością do zmiany nastawień w sytuacjach tego wymagających, a także odczuwaniem większej przyjemności i mniejszego napięcia w przypadku rozwiązywania trudnych sytuacji problemowych. Motywacja wynikająca z potrzeby poznawczej jest zatem cechą dyspozycyjną różnicującą ludzi, stabilną w czasie i ujawniającą się w różnych sytuacjach.

Motywacja epistemiczna (poznawcza) nie jest jednak tylko naturalną potrzebą. Energia pochodząca z tej motywacji jest wynikiem rozwijającego się poczucia kompetencji i poczucia satysfakcji z własnych umiejętności, co

ma źródło w doświadczeniach jednostki z samą sobą, czyli pozytywnym i efektywnym rozwiązywaniu wymagających poznawczo problemów. Dobrze zbadane wymiary motywacji poznawczej odnoszą się do potrzeb pewności, struktury i domknięcia poznawczego, stanowiących podstawę integrowania i ukierunkowania procesów poznawczych zgodnie z preferencjami jednostki, co sytuje ten fenomen w kategoriach stylów poznawczych, choć potrzeba poznania jest cechą motywacyjną, nie zaś zdolnością.

Wysoki poziom potrzeby poznawczej, co warto podsumować, wyznacza aktywną, eksploracyjną naturę umysłu. Cechuje osoby dążące do dogłębnego poznawania świata, które to wspierane jest intelektem i motywowane wewnętrznymi nagrodami otrzymywanymi w procesie poznawania.

Do badania fenomenu motywacji epistemicznej John Cacioppo i Richard Petty (1982) skonstruowali **Kwestionariusz Potrzeby Poznania (Need for Cognition Scale — NCS)**. Polskiej adaptacji i empirycznej weryfikacji Kwestionariusza dokonali Paweł J. Matusz, Jakub Traczyk i Agata Gąsiorowska (2011, s. 113—128). W konstrukcji tego narzędzia do mierzenia różnic indywidualnych w zakresie potrzeby poznania posłużono się strategią empiryczną, polegającą na badaniu różnic między osobami o zróżnicowanym (zakładanym) poziomie potrzeby poznawczej (wersją eksperymentalną badano pracowników naukowych i pracowników fabryki). Zakres różnic i analizy statystyczne potwierdziły występowanie jednego czynnika, stąd zmienna „potrzeba poznawcza” jest traktowana jako jednowymiarowa. Można ją zdefiniować jako tendencję do angażowania się w wymagające poznawczo czynności i czerpanie z tego przyjemności, a także tendencję do wkładania większego wysiłku w poszukiwanie informacji, rozumowanie oraz rozwiązywanie problemów. Kwestionariusz Potrzeby Poznania w wersji polskiej składa się 36 prostych twierdzeń (22 pozycje o charakterze wprost diagnostycznym i 14 pozycji odwrotnie diagnostycznych)⁸⁸, odnoszących się do

⁸⁸ Kwestionariusz (i klucz) został udostępniony w całości w artykule autorów adaptacji (Matusz, Traczyk, Gąsiorowska, 2011, s. 127), jednak zastosowanie narzędzia jest możliwe głównie w badaniach naukowych. W praktyce wykorzystanie Kwestionariusza jest ograniczone brakiem norm, choć narzędzie może służyć do orientacyjnej oceny poziomu potrzeby poznawczej (należy jednak diagnozować ją z dużą ostrożnością).

sposobów zachowania oraz doświadczanych emocji w trakcie rozwiązywania problemów, na przykład: (3) *Czuję się niekomfortowo, jeśli wiem, że czeka na mnie skomplikowane zadanie*; (15) *Staram się wybierać zadania, które są mało skomplikowane*. Twierdzenia opatrzone są skalowanymi odpowiedziami („zdecydowanie się zgadzam”, „raczej się zgadzam”, „trudno powiedzieć”, „raczej się nie zgadzam”, „zdecydowanie się nie zgadzam”). Kwestionariusz Potrzeby Poznania jest interesującą metodą badania motywacji poznawczej, stanowiącej potencjalny mechanizm uruchamiający działania o charakterze twórczym. W chwili obecnej narzędzie nie posiada norm, ale jego charakterystyka psychometryczna jest zadowalająca.

Motywacja osiągnięć. Pierwszy badacz zajmujący się motywacją osiągnięć — Henry Murray (podaję za: Klinkosz, Sękowski, 2013, s. 7) — odniósł ją do swej znanej powszechnie koncepcji potrzeb. Sformułował definicję potrzeby osiągnięć oraz motywacji osiągnięć w sposób opisowy. Badał te konstrukty znanym, skonstruowanym przez siebie narzędziem projekcyjnym — **Testem Apercepcji Tematycznej — TAT** (Murray, 2011). Motywacja osiągnięć jako dążenie do osiągnięcia wysokich standardów doskonałości w jakiejś dziedzinie, co zagrożone jest ryzykiem porażki ze względu na wysokie wymagania stawiane w tym zakresie przed jednostką, jest niewątpliwie powiązana z twórczością i transgresją, która również odnosi się do działań ryzykownych, bo subiektywnie lub obiektywnie nowych oraz społecznie wysoko wartościowanych, zwykle lokowanych w perspektywie przyszłościowej. Wielowymiarowe narzędzie do badania motywacji osiągnięć, w oryginalnej wersji skonstruowane przez Heinza Schulera, George’a C. Thorntona, Andreea Fintrupa i Michaela Prochaskę (Leistungsmotivationsinventar — LMI), zostało zaadaptowane do warunków polskich przez Waldemara Klinkosza i Andrzeja E. Sękowskiego (2013). **Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI)** jest narzędziem samoopisowym (typu *self-report*), na które składa się 170 pozycji, tworzących 17 podskal, mierzących różne cechy wyznaczające motywację osiągnięć:

- a) elastyczność (radzenie sobie z nowymi sytuacjami i zadaniami);
- b) odwaga (przewidywanie efektów działania, w tym możliwości niepowodzenia);

- c) preferowanie trudnych zadań (poziom wybieranych wymagań i ryzyka przy realizacji zadań);
- d) niezależność (samodzielność w działaniu);
- e) wiara w sukces (przewidywanie wyników działań w kategoriach sukcesu);
- f) dominacja (tendencja do wywierania wpływu na innych);
- g) zapal do nauki (dążenie do poszerzania i pogłębiania wiedzy);
- h) ukierunkowanie na cel (postawa wobec własnej przyszłości, zasięg celów);
- i) wysiłek kompensacyjny (wysiłek wkładany w realizację zadań w obliczu lęku przed „niesprawdzeniem się”, nieskutecznością działań);
- j) dbanie o prestiż (starania o odgrywanie ważnej roli w środowisku społecznym i zajmowanie wysokiej pozycji społecznej);
- k) satysfakcja z osiągnięć (motywacja związana z pozytywnymi uczuciami wynikającymi z odnoszonych sukcesów, doświadczanie dumy z dokonań);
- l) zaangażowanie (gotowość do długotrwałego wysiłku w realizacji zadań);
- ł) nastawienie na rywalizację (traktowanie rywalizacji jako bodźców motywujących do wykonywania zadań);
- m) *flow* (tendencja do intensywnego zaangażowania, koncentracja, poświęcanie się zawodowym zadaniom i problemom);
- n) internalizacja (sposób wyjaśniania skutków działania — atrybucja wewnętrzna);
- o) wytrwałość (wytrwałość i korzystanie z własnych sił w wykonywaniu zadań);
- p) samokontrola (samodzielność w organizowaniu i realizowaniu zadań).

Twierdzenia oceniane są w skali 7-stopniowej (od 1 — „zupełnie mnie nie dotyczy”, do 7 — „w pełni mnie dotyczy”), część z nich mierzy wysoką motywację osiągnięć, na przykład: (4) *Jestem dumny i szczęśliwy, gdy dobrze wykonam trudne zadanie*, natomiast część jest odwrotnie diagnostyczna, na przykład: (19) *Większość moich kolegów i koleżanek ma większe ambicje niż ja*. Polska standaryzacja i normalizacja narzędzia cechuje się dobrymi i zadowalającymi właściwościami psychometrycznymi, jest także wyposażona w normy — skala tenowa (próby normalizacyjne

obejmowały łącznie ponad 5 000 osób), odrębne dla kobiet i mężczyzn w wieku od 15 do 70 lat. Analiza czynnikowa (eksploracyjna i konfirmacyjna) wykazała, że w strukturze narzędzia można wyodrębnić także 3 ogólne czynniki: pewność siebie, ambicja i samokontrola. Inwentarz może być stosowany w badaniach indywidualnych i grupowych. Analiza ilościowa dokonywana jest poprzez sumowanie wyników surowych dla poszczególnych podskal i przeniesienie ich na wyniki znormalizowane (skala tenowa, 100-stopniowa). Można uzyskać także wynik ogólny stanowiący rezultat sumowania wszystkich 17 podskal oraz wyniki czynnikowe dla skal: pewność siebie (6 podskal: elastyczność, odwaga, preferowanie trudnych zadań, niezależność, wiara w sukces i dominacja), ambicja (8 podskal: zapał do nauki, ukierunkowanie na cel, wysiłek kompensacyjny, dbanie o prestiż, satysfakcja z osiągnięć, zaangażowanie, nastawienie na rywalizację i *flow*) i samokontrola (3 podskale: internalizacja, wytrwałość i samokontrola). Uzyskane wyniki nanoszone są na profil i analizowane jakościowo z ukierunkowaniem na diagnozę do celów doradztwa zawodowego lub innych form działalności. Szczegółowe zasady analizy i interpretacji zostały opisane w podręczniku (Kl i n k o s z, S ę k o w s k i, 2013, s. 82–98).

2.3.4. Podsumowanie

Przedstawione w rozdziale 2.3 narzędzia diagnostyczne mogą służyć do oceny potencjałów jednostki, zarówno w praktyce diagnostycznej, jak i w badaniach naukowych. Zakres narzędzi jest dosyć szeroki, obejmuje bowiem: twórczość, postawy twórcze, osobowość i myślenie twórcze, zdolności specjalne i uzdolnienia, a także elementy motywujące do aktywności twórczej (potrzeba poznawcza, motywacja osiągnięć). Materiał w tej części został ustrukturalizowany w taki sposób, by można było badać twórczość w całym *spectrum* zjawisk i zagadnień z nią powiązanych. Prezentacja poszczególnych narzędzi jest warunkowana najczęściej wykorzystywanymi definicjami twórczości, w których podkreśla się następujące jej wymiary czy aspekty: wytwór — dzieło, twórca — osoba, proces twórczy oraz uwarunkowania twórczości — środowisko (S z m i d t, 2013, s. 97). Twórczość jest zatem umiejętnością wytwarzania czegoś

nowego, sposobem myślenia i wyrażania siebie czy wreszcie funkcjonowania w świecie w sposób indywidualny, kreatywny, otwarty na jego różnorodność i ukierunkowany na jego modyfikację. W takim ujęciu twórczość nie jest dostępna tylko „ludziom wielkim”, ale każdemu, kto dokonuje prób samodoskonalenia siebie i choćby najbliższego otoczenia, czyli wykazuje aktywność transgresyjną, konieczną w świecie szybkich zmian, umożliwiającą ich kontrolowanie i radzenie sobie z nimi.

Mam świadomość pewnej powierzchowności spojrzenia na problem, choćby dlatego, że dostrzegam ogromne zróżnicowanie podejść do twórczości czy kreatywności lub transgresyjności człowieka. W polskiej literaturze przedmiotu zwykle rozróżniamy te terminy. Uznajemy, że **kreatywność** (jako odpowiednik angielskiego słowa *creativity*, obejmującego wszystkie aspekty pojęcia) jest znacznie bliższa charakterystyce osoby twórczej, określa jej potencjały, w swoisty sposób zapowiada bycie twórczym i „przewiduje” możliwość powstania oryginalnego dzieła (choć ten potencjał nie musi się potem zrealizować). **Twórczość** jest bardziej związana z określonym wytworem, w większości koncepcji opisuje jednak nie tylko produkt, lecz także osobę, która go wytwarza. **Transgresyjność** natomiast stanowi najbardziej ogólny potencjał związany z nastawieniem na aktywne działanie, służące osobistej zmianie i/lub zmianie świata własnego życia.

Omawiając kontrowersje związane z twórczością, trzeba się odnieść do podejść humanistycznych, które stanowią podstawę teoretyczną całości tego opracowania. Podejścia do twórczości zgodne z ujęciem humanistycznym lub nawet je inicjujące możemy odnaleźć w koncepcjach Ericha Fromma (2015) i Abrahama H. Masłowa (2004), które wcześniej przywoływałam. Erich Fromm twórczość postrzega jako zdolność szczególnego pojmowania świata i jednocześnie swoisty sposób reagowania w różnych sytuacjach, funkcjonalnie zaś twórczość łączy z zaspokajaniem niezwykłych potrzeb ludzkich, odnoszących się do wewnętrznych przeżyć jednostki. Wiąże się to bezpośrednio z procesem tworzenia czegoś nowego w stosunku do tego, co już istnieje, ale wynika z postawy, jaką jednostka przyjmuje wobec siebie i świata, oraz określonych cech charakteru wspomagających podejmowanie działań kreatywnych. Osobowość traktowana jest tu jako warunek konieczny każdego aktu lub procesu tworzenia.

Jeszcze silniej wagę osobowości w kontekście aktu twórczego akcentuje Abraham H. Maslow, który w mniejszym stopniu zwraca uwagę na realne dokonania człowieka, natomiast bardziej na jego motywację i osobowość twórczą. Wśród najbardziej istotnych cech charakterologicznych wymienia: śmiałość, odwagę, wewnętrzne poczucie wolności, warunkujące brak zniewalającego lęku przed nieznanym, zagadkowym czy tajemniczym (co z kolei czyni jednostkę otwartą na nowe zjawiska i rzeczy), następnie spontaniczność i ekspresyjność, ustrukturuwanie oraz integrację osobowości, warunkujące samoakceptację (również w sferze myśli, uczuć i impulsów), a także poczucie humoru. Wszystkie te cechy pozwalają jednostce integrować, łączyć to, co oddzielne, a nawet pozornie przeciwstawne, a także uniezależniać się w swoim myśleniu, uczuciach i działaniu od wpływów otoczenia.

Koncepcje twórczości, tak zróżnicowane w swoich założeniach, a nawet podstawowym aparacie pojęciowym, powinny zmierzać, po pierwsze, do integrowania dwóch głównych nurtów, ukierunkowanych na dzieło i twórcę, natomiast w kontekście tworzenia modelu działań twórczych — koncentrować się na modelach osobowości twórczej, nie zaś modelach osobowości twórców. Wydaje się to z pozoru tożsame, ale nie jest, ponieważ w pierwszym przypadku odnosimy się do uwarunkowań aktywności twórczej, a w drugim do aktywności twórczej warunkującej rozwój określonych cech osobowości.

W kontekście działań pedagogicznych, czy to wychowawczych, czy resocjalizacyjnych, ta pierwsza perspektywa jest bardziej optymistyczna i można ją przyporządkować do egalitarnych koncepcji w psychologii twórczości. Jeśli przyjmiemy założenie, że kształtowanie określonych cech charakteru sprzyja aktywności twórczej, można te cechy identyfikować i wzmacniać, co wtórnie może spowodować ujawnienie się ukrytych wcześniej potencjałów twórczych. Przyjęcie drugiej perspektywy, która egzemplifikuje elitarne podejście do twórczości, jest wychowawczo bardziej pesymistyczne. W myśl jego założeń badamy jedynie tę grupę, która jest twórcza, i diagnozujemy cechy osobowości, które powiązane są z już uaktualnioną twórczością, natomiast nie projektujemy działań, które mogłyby uaktywnić potencjały wszystkich ludzi.

Niektóre teorie odnoszą zatem twórczość głównie do intelektu i zdolności specjalnych z nią powiązanych, w innych włącza się w krąg za-

gadnień ważnych dla twórczości motywację uruchamiającą działanie i emocje jej towarzyszące, czy też twórczą osobowość, która sprzyja uruchamianiu działań twórczych. Wówczas mówi się, że twórcza osobowość stanowi synonim jej bogactwa, wewnętrznego skomplikowania, zdolności do wytwarzania nowych pomysłów (Nęcka, 2001). Tu pojawia się wciąż nierozwiązany problem (choć wydaje się, że tylko pozornie). Zwykle zadajemy sobie pytanie: czy ludzie są twórczy, bo przejawiają określone cechy osobowości, czy dlatego je przejawiają, bo są twórczy? Pozorność tego dylematu wynika stąd, że oba jego człony są prawdą: twórczy ludzie mają określone cechy, choć trudno je ostatecznie ustrukturalizować; ważniejsze wydaje się to, czy możemy kształtować postawy twórcze niezależnie od uzdolnień specjalnych. Próby takiego kształtowania postaw twórczych dokonał Edward Nęcka (2001) w swojej analizie osobowościowego mechanizmu twórczości. W autorskim modelu twórczości uwzględnił 3 grupy cech: otwartość, niezależność i wytrwałość.

Otwartość określana jest przez łatwość przyswajania nowych informacji, ciekawość poznawczą, zainteresowania estetyczne, plastyczność i giętkość myślenia, co w dużym stopniu wyznaczane jest przez preferencję zmian, potrzebę nowości, zapotrzebowanie na ciągłą stymulację oraz doświadczanie nowych i niezwyklej doznań.

Niezależność jest egzemplifikowana przez postawę nonkonformistyczną, a więc niewielką podatność na wpływ społeczny, tendencję do kierowania się własnymi standardami i założonymi celami, czasem nawet skłonność do podważania norm, wyznawania i wyrażania niekonwencjonalnych poglądów, co wiąże się z buntowniczością. Paradoksalnie podkreślane jest tu znaczenie psychotyczności, która może się w aspekcie negatywnym przejawiać w psychopatii czy schizofrenii, ale także właśnie w twórczości, co wyraża pozytywny aspekt psychotyczności.

Wytrwałość przejawia się w gotowości i zdolności do podejmowania działań wymagających długotrwałego wysiłku i jednocześnie zdolności do odraczania gratyfikacji, łączy się z motywacją autoteliczną (autonomiczną) lub, co paradoksalne, motywacją nieautonomiczną, związaną z wysoką ambicją, potrzebą osiągnięć czy ciągłego potwierdzania własnej wartości.

Andrzej Strzałecki (2003) na podstawie prowadzonych badań empirycznych stwierdził, że osoby twórcze są: stanowcze, dynamiczne, zaangażowane w działanie będące przedmiotem ich zainteresowania, niezależne; mają przy tym potrzebę sprawowania władzy, co nieco kłóci się z introwertycznością tych osób, ale potwierdza ich niezbyt duże zainteresowanie interakcjami międzyludzkimi (indywidualizm, samotniczość). Ludzi twórczych cechuje wiele wewnętrznych sprzeczności: chęć poznania i duża wiedza, ale jednocześnie wyraźny subiektywizm i niestabilność emocjonalna — sprzeczność polega na tym, że wiedza oraz otwartość na poznanie powinny ukierunkowywać jednostkę na obiektywizację rzeczywistości poznawanej i stabilizować emocjonalnie (większa tolerancja na rozbieżność i występowanie sprzeczności). Jednak pomimo wskazanego rozchwiania emocjonalnego cechy poznawcze i charakterologiczne osób twórczych są dobrym predyktorem elastyczności w interakcjach i zdolności do modelowania własnych zachowań społecznych, a także zdobywania kompetencji społecznych, które w dużym stopniu zależą od zdolności intelektualnych jednostek twórczych.

W syndromie cech osobowości twórczej oraz charakterystyce nastawień (postaw) wobec świata dominuje więc zróżnicowany katalog właściwości: otwartość, dociekliwość, niezależność, wrażliwość, odwaga, pozytywny stosunek jednostki do samej siebie (co nieco kłóci się z jej potrzebą ciągłego potwierdzania własnej wartości, sugerującą ambiwalencję samooceny), odpowiedzialność (siła ego, dojrzałość emocjonalna). Osoby twórcze są jednak także pełne sprzeczności (co może być mechanizmem uruchamiającym twórcze poszukiwania), mają poczucie przeznaczenia (sensu działania i jego znaczenia, misji), szerokie, ale wybiórcze zainteresowania (częściej spontanicznie „kolekcjonowane” niż systematycznie „gromadzone”).

Pośród wyróżnionych poziomów twórczości — płynnej, skryzalizowanej, dojrzałej lub wybitnej⁸⁹ (Nęcka, 2001) czy powszechnej, „przy-

⁸⁹ **Twórczość płynna** to potencjał do działania twórczego posiadany przez wszystkich, choć w nierównym stopniu. Termin ten jest bliski pojęciu kreatywności, która stanowi potencjał teoretyczny, ale niekoniecznie realizowany. Poziom **twórczości skryzalizowanej** jest dostępny dla mniejszej grupy osób, wiąże się bowiem z podejmowaniem określonych wysiłków zmierzających do realizacji posiadanego przez jednostkę, w mniejszym lub większym stopniu, potencjału twórczego (zdobywanie wiedzy, umiejętności, kompetencji, podejmowanie prób działania). **Twórczość dojrzałą** natomiast charakteryzują konkret-

ziemnej” i wybitnej⁹⁰ (Barsalou, Prinz, 1997, s. 267–307; Prinz, Barsalou, 2002, s. 105–138) — w tym opracowaniu interesuje mnie twórczość, która odnosi się do wszystkich ludzi, jej wystąpienie zaś warunkowane jest jedynie motywacją do samorozwoju. Można bowiem założyć, że choć twórczość wybitna ze społecznego punktu widzenia jest wartościowa, to jednak, by mogła się pojawić, muszą zaistnieć jej przesłanki. W rezultacie to twórczość płynna i przyziemna, pod warunkiem podejmowania przez jednostkę wysiłków w kierunku jej krystalizowania się, jest kryterium większości znaczących osiągnięć indywidualnych, a co za tym idzie, mogących stać się społecznie znaczącymi. Wskazuje to, że dzięki zaistnieniu twórczości płynnej i przyziemnej, stopniowym krystalizowaniu się postaw twórczych tzw. twórczość dojrzała lub twórczość wybitna są w ogóle możliwe.

Przedstawiony warsztat diagnostyczny odnosi się jedynie do jednego z aspektów/wymiarów twórczości, a więc osoby twórcy, oraz tych elementów jego funkcjonowania, które potencjalnie decydują o powstawaniu dzieła twórczego, subiektywnie czy obiektywnie nowego. Twórczość taka bliższa jest zatem kreatywności i transgresyjności, czy po prostu osobowości twórczej, jeśli rozumiemy to pojęcie szeroko, uwzględniając w osobowości aspekty poznawcze, emocjonalno-motywacyjne, aksjologiczne i związane z charakterystyką działania. Takie rozumienie twórczości zakłada indywidualne podejście do jednostki twórczej, potencjałów, które trzeba z niej wydobyć, a wcześniej odkryć.

ne twórcze wytwory, stanowiące realny dowód posiadanych i ujawnionych zdolności i umiejętności jednostki, przy czym wytworzone dzieło musi się spotkać z uznaniem społecznym, a więc mieć charakter transgresji zobiektywizowanej, której efektem są nowe stany rzeczywistości (typu historycznego w ujęciu Józefa Koźieleckiego). Powoduje to, że twórców dojrzałych jest w społeczeństwie niewielu. Ostatni poziom, określający tzw. **twórczość wybitną**, jest w zasadzie szczególną egzemplifikacją twórczości dojrzałej; kryterium twórczości wybitnej stanowi jakość tworzonych dzieł, które są nie tylko akceptowane i wzbudzają społeczne uznanie, ale w sposób wręcz rewolucyjny zmieniają zastaną rzeczywistość czy sposób myślenia w dziedzinach, w ramach których powstały (N e c k a, 2001, s. 216–221).

⁹⁰ Twórczość przyziemna, powszechna ma wymiar indywidualny i może odnosić się do każdego człowieka, cechą twórczości wybitnej zaś jest jej ponadindywidualność, związana z wprowadzeniem zmian społecznych.

Pedagogika twórczości, której przedmiotem i celem jest generowanie wiedzy związanej z wychowaniem do twórczości, kształtowaniem postaw twórczych człowieka (niezależnie od etapu jego rozwoju), może być „twórczo” wykorzystana także w odniesieniu do osób z wyraźnymi deficytami w rozwoju społecznym, może rozwijać się w ramach resocjalizacji twórczej. Potencjały twórcze są względnie niezależne od cech psychopatologicznych, czasem, jak w modelu konfliktowym twórczości, mogą stanowić mechanizm kompensowania różnych deficytów, a ujawnianie się tych potencjałów, wspierane kształtowaniem cech osobowości twórczej, może przynieść znacząco lepsze rezultaty niż działanie eliminujące, restrykcyjne, naznaczające, które uczy jedynie unikania negatywnych konsekwencji własnych zachowań dewiacyjnych.

Refleksja zamiast zakończenia — podejście pozytywne jako konieczny warunek efektywnej resocjalizacji

Do każdego jest jakaś droga, tylko trzeba ją znaleźć.

Oczywiste i niewymagające dodatkowych argumentów jest twierdzenie, że nurt pozytywnego myślenia o człowieku, odzwierciedlając idee psychotransgresjonizmu i psychologii pozytywnej (a także wspomagającego je nurtu poznawczego), wyznacza konieczny kierunek zmian w pedagogice resocjalizacyjnej. Mimo to wciąż widoczny jest opór w myśleniu o jednostce nieprzystosowanej społecznie w kategoriach pozytywnych spowodowany tym, że przejawy jej zachowań są dewiacyjne i szkodliwe dla społeczeństwa. Zadawane niejednokrotnie w tym opracowaniu jako zasadnicze dla myślenia o skutecznej resocjalizacji pytanie o jej zasadność w aspekcie aksjologicznym „nie ma sensu”, bo pomoc w rozwoju osobom z różnymi deficytami jest koniecznością, a także moralnym obowiązkiem, szczególnie w podejściu humanistycznym. Ponadto istotę działania resocjalizacji analizowany z perspektywy aksjologicznej jest dobrze określony przez swoje dla humanizmu wartości. Zwykle jednak „sens działania” analizujemy w tym kontekście w kategoriach jego skuteczności i efektywności, warunkowanej realnymi wysiłkami zmierzającymi do zmiany zarówno jednostki niedostosowanej społecznie, jak i jej rzeczywistości wychowawczej. Pytanie to zapewne należy zadać inaczej — odnieść je bezpośrednio do sensu pracy, a więc jej skuteczności, warunkowanej konkretnymi, metodycznie mniej lub bardziej uzasadnionymi działaniami. Wówczas będziemy mieć wątpliwości, czy resocjalizacja ma sens praktyczny, a to kolei wiąże się z pytaniem, czy spełnia swoje funkcje i realizuje przypisane jej cele.

W podejściu negatywnym do natury człowieka i kontekstów jego rozwoju zapewne realizacja celów resocjalizacji nie jest możliwa, gdyż niewątpliwym deficytem tego podejścia jest brak określenia tego, co nadaje ludzkiemu życiu sens. A sensem życia człowieka jest realizacja poten-

cjałów, które musimy odkryć, nie zaś eliminacja deficytów, nieoparta żadnymi przesłankami, które mogłyby w jednostce wzbudzić motywację do wewnętrznej zmiany. Pedagogika resocjalizacyjna, jako swoista dziedzina nauki i praktyki, jest — co oczywiste — szczególnie „podatna” na odnoszenie się w swych założeniach teoretycznych do „negatywnej wizji człowieka”. Wydaje się to uprawomocnione przez wąsko rozumiane „dobro społeczne”. Dobrze dokumentują to podejście założenia modelu moralnego i — bliższego resocjalizacji — modelu ryzyka. Rezultatem podejścia negatywnego jest niewątpliwie ograniczenie możliwości wsparcia rozwoju, gdyż to, co zwykle „proponujemy” jednostkom niedostosowanym społecznie, koncentruje się głównie na „idei eliminacji/redukcji” deficytów rozwojowych i ich przyczyn (działania semiotropowe i etiotropowe), nie dając w zamian nic, co mogłoby być dla jednostki nieprzystosowanej atrakcyjne, więc wzbudzające wewnętrzną motywację do zmiany.

Zauważmy też, że choć model kompensacyjny i specyficzny dla resocjalizacji model dobrego życia są już teoretycznie, empirycznie i metodycznie dobrze ugruntowane (potwierdzone), wciąż deficytowe są w działaniach resocjalizacyjnych te modele, które ukierunkowane są na „pozytywną kreację” (działania ergotropowe), rozwijane w pełni w Marka Konopczyńskiego koncepcji resocjalizacji twórczej (Konopczyński, 1996, 2006a, 2006b, 2007, 2014a, 2014b). Trudno zaprzeczyć, że koncepcja ta jest niedostatecznie wykorzystywana w systemowych rozwiązaniach, podobnie jak koncepcje psychologii pozytywnej, poznawczej, transgresyjnej czy — w innym ujęciu — koncepcji salutogenezy i *resilience*. Działanie pozytywne jest z pewnością trudniejsze, wymaga bowiem większej otwartości umysłu, wyższego poziomu tolerancji, większej empatii i lepszego rozumienia istoty problemów drugiego człowieka, a także indywidualnego podejścia do źródeł i mechanizmów zaburzeń procesu „stawiania się”. Wymaga także całościowego i kompleksowego podejścia do działania, które zmierza do rekonstrukcji „ja” (tożsamości dewiantyjnej), a nie schematyzowania osobowości i sytuacji życiowej jednostek niedostosowanych społecznie oraz uniwersalizowania metod działania funkcjonalnie podporządkowanych zasadzie ochrony dobra społecznego, nie zaś dobra jednostki z problemami przystosowawczymi. Nie ulega jednak wątpliwości, że podejście pozytywne jest koniecznością

w konstruowaniu podstaw teoretycznych i metodycznych skutecznej resocjalizacji.

Jeśli resocjalizację będziemy traktować jako proces włączania jednostki niedostosowanej społecznie w tzw. kulturę obowiązującą, proponującą określone standardy i wymagającą ich spełniania, a nie zapewnimy takiej jednostce warunków do realizacji tych oczekiwań (oczekiwania muszą być pochodną jej potencjałów, umożliwiać jej znalezienie w społeczeństwie swojej przestrzeni rozwoju w pozytywnym, a jednocześnie atrakcyjnym kierunku), zapewne resocjalizacja nie zmieni swego oblicza i nie stanie się bardziej skuteczna. Można i zapewne należy kierować się w procesie włączania jednostek niedostosowanych społecznie w kulturę dobrze już teoretycznie opracowanymi technikami inkluzji grup mniejszościowych — co jest przedmiotem zainteresowania edukacji międzykulturowej (Nikitorowicz, 2001) — bo z pewnością osoby niedostosowane społecznie do takiej grupy w społeczeństwie należą.

Znaczenie zmiany podejścia do procesu resocjalizacji — z negatywnego w kierunku pozytywnym — dobrze odzwierciedlają słowa, które wykorzystałam jako motto niniejszego opracowania. To zaczerpnięta z dzieła Józefa Kozielskiego wypowiedź lekarza komentującego różnicę w efektywności leczenia warunkowaną wyjściowym nastawieniem do natury i kierunku działania wspomagającego pokonywanie problemów: „Stosowaliśmy te same leki: etoposide, platinol, oncovin i hydroxyurea. W skrócie nazwałeś je **EPOH**. Tymczasem ja powiedziałem pacjentom, że daję im **HOPE** (nadzieja). To prawdopodobnie zwiększyło szanse powodzenia...” (Kozielski, 2006, s. 11, podkr. — E.W.).

Sądzę, że resocjalizacja byłaby bardziej skuteczna, gdybyśmy zadali sobie trud zmiany naszego nastawienia do problemów adaptacyjnych człowieka: w moim odczuciu między resocjalizacją pozytywną i resocjalizacją skuteczną można i należy postawić znak równości.

Aneks

Załącznik 1

Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) — struktura narzędzia, przykładowy profil i interpretacja
Wersje dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych

Załącznik 1a

Struktura KNIIS —
wersje dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych

Tabela 1

Struktura KNIIS — wersja dla uczniów klas I—III szkół podstawowych
(autor: Joanna Gózdź)

Wymiar osobowości	Liczba pozycji (N = 59)	Przykładowe pozycje kwestionariusza z numerami twierdzeń
Samooocena — pozytywna vs. negatywna	10	(2) <i>Zdarza się, że martwi mnie to, jaka(-i) jestem.</i> (6) <i>Uważam, że zasługuję na pochwały w takim samym stopniu jak moi koledzy.</i> (11) <i>Robię wiele rzeczy wystarczająco dobrze.</i> (58) <i>Jestem OK.</i>

cd. tab. 1

Relacje interpersonalne	ja wobec innych	10	<p>(10) Osoba, której dokuczają koledzy, w odpowiedzi mówi im niemiłe rzeczy.</p> <p>(15) W razie kłopotów należy pomagać również tym, których nie lubimy.</p> <p>(21) Czasem dziecko ma ochotę uderzyć kogoś, kto jest dla niego niemiły.</p> <p>(53) Zdarza się, że popycham kogoś, kto wpycha się przede mnie.</p>
	inni wobec mnie	10	<p>(4) Inni chętnie mi pomogą, jeśli ich o to poproszę.</p> <p>(8) Wydaje mi się, że kiedy nie słyszę, moi koledzy mówią o mnie źle.</p> <p>(19) Zdarza się, że gdy ładnie posprzątam swoje zabawki, rodzice tego nie zauważają.</p> <p>(50) Zdarza się, że koledzy mi dokuczają.</p>
Obraz życia — skuteczność vs. wyuczona bezradność	w sytuacjach szkolnych	10	<p>(14) Jeśli poćwiczę, dobrze przeczytam czytankę.</p> <p>(24) Jeśli będę chciał(a), wszystko napiszę bezbłędnie.</p> <p>(35) Pani podyktowała trudniejsze, dodatkowe zadanie domowe dla chętnych — nie uda mi się samemu go zrobić.</p> <p>(59) Gdy mam napisać coś na tablicy, wiem, że zrobię to dobrze.</p>
	w sytuacjach pozaszkolnych	8	<p>(3) Jeśli poćwiczę, trafię rzutką w środek tarczy.</p> <p>(7) Jeśli potrenuję, wygram wyścig rowerowy.</p> <p>(20) Jeśli będę chciał(a) i potrenuję, trafię piłką do kosza.</p> <p>(45) Gdy ścigam się z kolegami i tak wiem, że jeśli trochę się postaram, będę jednym z pierwszych.</p>

cd. tab. 1

Obraz świata — nadzieja podstawowa	11	<p>(5) Kredka, której akurat potrzebuje, gdzieś się gubi.</p> <p>(12) W sklepie, w którym kupujesz cukierki, są dwie kolejki. Ta, w której stoisz z rodzicem, zwykle porusza się trochę wolniej.</p> <p>(16) Jesienne sprzątanie liści z trawnika jest bez sensu, bo kolejnego dnia znów jest ich tam pełno.</p> <p>(55) Zdarza się, że w grze planszowej wypada na kostce szóstka wtedy, gdy właśnie tego potrzebuje.</p>
------------------------------------	----	--

Tabela 2

Struktura KNIIS —
wersja dla uczniów klas IV — VI szkół podstawowych
(autor: Joanna Aksman)

Wymiar osobowości	Liczba pozycji (N = 68)	Przykładowe pozycje kwestionariusza z numerami twierdzeń
Samooceny szczegółowe — specyficzne		
Sfera poznawczo-intelektualna	6	<p>(1) Uczenie się nie sprawia mi problemu.</p> <p>(7) Z chęcią zgłaszam się do odpowiedzi na lekcjach w szkole.</p> <p>(41) W porównaniu do moich kolegów/koleżanek jestem bardziej twórczy i pomysłowy.</p>
Sfera fizyczna	4	<p>(6) Lekcje WF-u to mój „żywiol”.</p> <p>(8) Jestem atrakcyjna(-y), mogłabym/mógłbym występować w reklamach telewizyjnych.</p> <p>(44) Skoki na mocowaniach w parku linowym byłyby dla mnie wielką przyjemnością.</p>

cd. tab. 2

Sfera społeczno-moralna		6	(11) <i>Wiele koleżanek/kolegów chce się ze mną przyjaźnić.</i> (15) <i>Lubię poznawać nowych kolegów/nowe koleżanki.</i> (51) <i>Używanie brzydkich słów to według mnie przejaw braku kultury.</i>
Sfera charakterologiczna		6	(17) <i>Rodzice sądzą, że jestem odpowiedzialna(-y).</i> (20) <i>Zawsze otwarcie mówię to, co myślę.</i> (25) <i>Poradzę sobie z obowiązkami i postawionymi przed sobą zadaniami, żeby być w przyszłości kimś ważnym.</i>
Funkcjonowanie interpersonalne			
Inni wobec mnie	wsparcie	6	(24) <i>Czuję, że rodzice mnie kochają.</i> (30) <i>Myślę, że są takie osoby, dla których jestem bardzo ważna(-y).</i> (53) <i>Podczas spotkań rodzinnych często jestem chwalebna(-y) i stawiana(-y) za wzór.</i>
	brak poczucia zagrożenia	5	(34) <i>W czasie zabaw na podwórku kole-dzy/koleżanki często śmieją się ze mnie i mi dokuczają.</i> (40) <i>Na przerwach w szkole nie czuję się bezpiecznie.</i> (47) <i>Dom to miejsce, w którym czasami nie czuję się bezpiecznie.</i>
Ja wobec innych	prospołeczność	6	(39) <i>Chętnie biorę udział w różnych pra-cach na terenie klasy i szkoły.</i> (42) <i>Wolę bawić się z innymi na placu zabaw niż sam(a) w domu.</i> (50) <i>Zdecydowanie wolał(a)bym poje-chać na kolonię niż zostać w domu.</i>
	brak agre-sywności	6	(43) <i>Kiedy mam do czynienia z osobą agresywną, wolę się wycofać niż zacho-wać podobnie jak ona.</i> (49) <i>Nawet jeśli ktoś mi dokucza, potra-fię zachować spokój.</i> (66) <i>Kiedy jestem zła(-y), zdarza mi się krzyczeć na innych.</i>

cd. tab. 2

Obraz świata — nadzieja podstawowa	sensowność, zorganizowanie świata	6	<p>(10) <i>Jest takie powiedzenie „Oliwa jest sprawiedliwa — zawsze na wierzch wypływa”. Na ile zgadzasz się z tym, że świat jest sprawiedliwy?</i></p> <p>(37) <i>Na świecie jest więcej dobra niż zła.</i></p> <p>(62) <i>„Nie czyni drugiemu, co Tobie niemiłe” — uważam, że ludzie właśnie tak postępują.</i></p>
	przychyłość świata	5	<p>(4) <i>Moi rodzice częściej mówią o sytuacjach dobrych niż złych.</i></p> <p>(31) <i>„Po burzy zawsze wschodzi słońce” — mimo wielu przykrych zdarzeń, które obserwuję (tj. agresja, przemoc, wojny), mam nadzieję, że jutro będzie lepiej.</i></p> <p>(61) <i>Myślę, że ludzie w znacznej większości są szczęśliwi i zadowoleni z życia.</i></p>
Obraz życia — kontrola i skuteczność	poczucie skuteczności	6	<p>(3) <i>Wierzę, że po skończeniu szkoły podstawowej poradzę sobie z testem egzaminacyjnym.</i></p> <p>(54) <i>Chętnie rozwiązuję trudne zadania w szkole, gdyż wierzę we własne możliwości.</i></p> <p>(65) <i>Mam marzenia i wierzę, że się kiedyś dzięki moim działaniom spełnią.</i></p>
	brak poczucia bezradności	6	<p>(14) <i>Nigdy nie uda mi się dorównać kolegom/koleżankom w ich osiągnięciach.</i></p> <p>(33) <i>Nauka nie ma sensu, zawsze pojawiają się zadania, których nie będę potrafił(a) wykonać.</i></p> <p>(68) <i>Wyciągam wnioski z przydarzających mi się porażek, warto bowiem uczyć się na własnych błędach.</i></p>

Tabela 3

Struktura KNIIS — wersja dla uczniów gimnazjów (autor: Bartłomiej Gołek)

Wymiar osobowości		Liczba pozycji (N = 60)	Przykładowe pozycje kwestionariusza z numerami twierdzeń
Samooceny szczegółowe — specyficzne	sfera poznawczo-intelektualna	5	(1) <i>Udzielam się w szkolnych kołach zainteresowań.</i> (18) <i>Szybko zdobywam orientację w nowo poznanym terenie (rozpoznaję ulice, place, zapamiętuję pewne charakterystyczne punkty danego miejsca).</i> (44) <i>Odrabianie zadanych przez nauczycieli zadań domowych raczej nie sprawia mi trudności.</i>
	sfera fizyczna	5	(10) <i>Podczas spotkań towarzyskich inni ludzie dostrzegają moją atrakcyjność.</i> (16) <i>Sprawnie sobie radzę z ćwiczeniami sportowymi.</i> (55) <i>Podobam się wielu rówieśnikom pod względem wyglądu, ubioru.</i>
	sfera społeczno-moralna	5	(17) <i>Podczas wycieczek szkolnych jestem zazwyczaj „duszą towarzystwa”.</i> (21) <i>Nigdy nie zamieścił(a)bym w Internecie zdjęć czy filmów kompromitujących (źle przedstawiających) kogoś.</i> (47) <i>Jestem nieśmiała(-y), na szkolnych dyskotekach zazwyczaj „podpieram ściany”.</i>
	sfera charakterologiczna	5	(25) <i>Kiedy mam coś zrobić, wolę to robić powoli i dokładnie niż szybko i „byle jak”.</i> (30) <i>Jestem prawdomówna(-y), nie potrafię oszukiwać innych.</i> (58) <i>Wytrwale dążę do celu, nie poddaję się trudnościom.</i>

cd. tab. 3

Funkcjonowanie interpersonalne			
Inni wobec mnie	wsparcie	5	<p>(29) <i>Mimo że jestem już gimnazjalist(k)ą, rodzice często mnie przytulają.</i></p> <p>(38) <i>W domu czasami mówi się, że przeze mnie nic się nie układa.</i></p> <p>(40) <i>Kiedy coś mnie martwi i jest mi źle, mogę liczyć na wsparcie i pociechę ze strony rodziców.</i></p>
	brak poczucia zagrożenia	5	<p>(36) <i>Czasem koledzy i koleżanki wyśmiewają się ze mnie „za moimi plecami”.</i></p> <p>(45) <i>Generalnie wśród ludzi, którzy mnie otaczają, czuję się bezpiecznie.</i></p> <p>(51) <i>Dom rodzinny to „oaza” mojego spokoju.</i></p>
Ja wobec innych	prospołeczność	5	<p>(37) <i>Gdy nadarza się okazja, chętnie biorę udział w różnych akcjach charytatywnych.</i></p> <p>(41) <i>Dobrze czuję się na imprezach, gdzie bawi się dużo ludzi.</i></p> <p>(59) <i>Pomaganie innym ma dla mnie dużą wartość.</i></p>
	brak agresywności	5	<p>(12) <i>Często kłócę się z innymi.</i></p> <p>(24) <i>Kiedy ktoś z kolegów/koleżanek mnie prowokuje, złościę się i obrzucam go wyzwiskami.</i></p> <p>(50) <i>Kiedy jestem zła(-y), zdarzają mi się agresywne zachowania w stosunku do innych (słowa, gesty, działania).</i></p>

cd. tab. 3

Obraz świata — nadzieja podstawowa	sensowność, zorganizowa- nie świata	5	(20) Świat jest niezrozumiały i pełen sprzeczności. (34) Na świecie nie ma żadnego porządku, wszystko zdaje się wielkim chaosem. (46) Wszystko, co nam się w życiu przytrafia, ma swój sens i nie jest dziełem przypadku.
	przychyłość świata	5	(23) W dzisiejszym świecie trudno wierzyć w dobroć innych ludzi. (48) Ludzie z nadzieją patrzą w przyszłość. (60) Los jest ludziom przychylny.
Obraz życia	poczucie skuteczności	5	(15) Z każdej sytuacji jest jakieś wyjście. Nie ma rzeczy niemożliwych. (53) Sukces w życiu jest dziełem przypadku, a nie wynikiem moich działań. (54) Jeśli tylko się postaram, dam sobie radę z rozwiązaniem nawet skomplikowanych problemów.
	brak poczucia bezzadności	5	(27) Jeśli wcześniej nie udało mi się czegoś zrobić, to raczej nigdy mi się nie uda. (42) Często czuję się zrezygnowana(-y) i bezzadna(-y). (56) Nawet jak się przygotowuję do sprawdzianu, boję się, że nie uda mi się go dobrze napisać.

Tabela 4

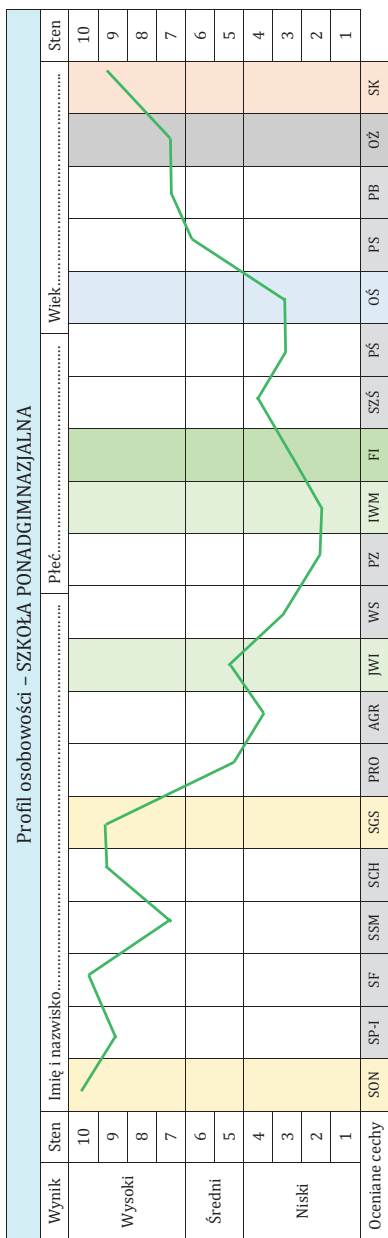
Struktura KNIIS – wersja dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych
(autor: Ewa Wysocka)

Wymiar osobowości		Liczba pozycji (N = 137)	Przykładowe pozycje kwestionariusza z numerami twierdzeń
Samooceńca ogólna – niespecyficzna		10	(14) <i>Gdyby to było możliwe, zmienić(a)-bym w sobie prawie wszystko.</i> (27) <i>Mam wiele powodów, by być z siebie dumna(-y).</i>
Samooceńcy szczegółowe – specyficzne	sfera poznawczo-intelektualna	10	(15) <i>Najczęściej dobrze sobie radzę z różnymi zadaniami, bo mam wiele zdolności.</i> (97) <i>Zapamiętuję zwykle bardzo szybko to, czego się uczę.</i>
	sfera fizyczna	10	(16) <i>Potrafię wykonywać różne ćwiczenia fizyczne przynajmniej tak samo dobrze jak inni.</i> (70) <i>Zwykle, gdy patrzę w lustro, nie podobam się sobie.</i>
	sfera społeczno-moralna	10	(17) <i>Uważam, że jestem uczciwa(-y) – uczciwość jest dla mnie bardzo ważna.</i> (85) <i>Jeśli wykonuję jakieś zadanie wspólnie z grupą, czuję się odpowiedzialna(-y) za jego wykonanie.</i>
	sfera charakterologiczna	10	(45) <i>Mam poczucie humoru.</i> (72) <i>Jestem zwykle optymistycznie nastawiona(-y) do życia – wesoła(-y).</i>
Funkcjonowanie interpersonalne			
„Inni wobec mnie”	wsparcie	10	(46) <i>Zawsze znajdzie się ktoś, z kim mogę porozmawiać, gdy tego potrzebuje.</i> (60) <i>Jeśli nie umiem rozwiązać jakiegoś problemu, mogę liczyć na dobrą radę nauczyciela lub rodziców.</i>
	poczucie zagrożenia	10	(33) <i>Zdarza się czasami, że ktoś drwi ze mnie, gdy mi się coś nie uda.</i> (88) <i>Mogę wśród kolegów i koleżanek otwarcie mówić o własnych pomysłach, bo nie obawiam się, że ktoś je wyśmiej.</i>

cd. tab. 4

„Ja wobec innych”	prospołeczność	10	(48) <i>Gdy ktoś ma jakieś problemy, staram się pomóc mu je rozwiązać.</i> (75) <i>Nie lubię się dzielić swoimi rzeczami lub wiedzą, bo inni i tak tego nie docenią.</i>
	agresywność	10	(49) <i>Zdarza się, że plotkuję na temat innych ludzi, jeśli na to „zasłużą” (np. zdenerwują mnie swoim zachowaniem).</i> (76) <i>Za doznaną krzywdę nie staram się „zemścić”.</i>
Obraz świata — nadzieja podstawowa	sensowność, zorganizowanie świata	9	(50) <i>W świecie dzieją się rzeczy, których przyczyn nie da się określić.</i> (64) <i>Nawet jeśli dzieje się coś złego, może z tego coś dobrego dla człowieka wyniknąć.</i>
	przychylność świata	9	(23) <i>Świat jest dobry, nawet jeśli ludziom nie zawsze dobrze się wiedzie.</i> (92) <i>Warto zdać się na los, zwykle jest nam przychylny.</i>
Obraz życia	poczucie skuteczności	10	(38) <i>Jestem osobą zaradną i pomysłową, co pozwala mi znaleźć rozwiązanie w sytuacjach, które zdarzają mi się po raz pierwszy.</i> (65) <i>Każdy problem można rozwiązać na wiele sposobów, trzeba tylko trochę pomyśleć.</i>
	poczucie bezradności	9	(39) <i>Zwykle nie uczestniczę w różnych zawodach lub konkursach, bo i tak ich nie wygram.</i> (94) <i>Nawet jeśli podejmę jakieś działanie, nie wierzę, że uda mi się osiągnąć pożądaný efekt.</i>
Skala kontrolna — aprobaty społecznej, kłamstwa		10	(40) <i>Nie zdarza mi się odczuwać lęku.</i> (95) <i>Osoby dorosłe nigdy na mnie nie krzyczą, bo nie mają powodu.</i>

Przykładowy profil osobowości — analiza i interpretacja (szkoła ponadgimnazjalna)



Legenda: SON — samoocena ogólna niespecyficzna (10); SP-1 — samoocena w sferze poznawczo-intelektualnej (9); SF — samoocena w sferze fizycznej (10); SSM — samoocena w sferze społeczno-moralnej (7); SCH — samoocena w sferze charakterologicznej (9); SGS — samoocena globalna specyficzna (9); PRO — prospołeczność (5); AGR — brak agresywności (4); JWI — „ja wobec innych” (5); WS — poczucie wsparcia społecznego (3); PZ — brak poczucia zagrożenia (2); IWM — „inni wobec mnie” (2); FI — funkcjonowanie interpersonalne (3); SZŚ — sensowność i zorganizowanie świata (4); PŚ — przychylność świata (3); OŚ — obraz świata (3); PS — poczucie skuteczności (6); PB — brak poczucia bezradności (7); OZ — obraz życia (7); SK — skala kłamstwa, aprobaty społecznej (9).

Wskazówki do analizy i interpretacji

1. Opis diagnostyczny

Diagnoza pozytywna (zasobów, czyli pozytywnych, konstruktywnych rozwojowo przekonań) oraz negatywna (deficytów, czyli negatywnych, destruktywnych rozwojowo przekonań) służy postawieniu hipotezy diagnostycznej. Analiza prowadzona jest na kilku poziomach:

a) czynników wyższego rzędu (nastawienia wobec siebie, nastawienia wobec innych, nastawienia wobec świata i nastawienia wobec własnego życia);

b) syndromów, czyli podskal i ich powiązań — poszczególne rodzaje samooceny (ogólna niespecyficzna, globalna specyficzna, w tym poznawczo-intelektualna, fizyczna, społeczno-moralna i charakterologiczna), zmienne opisujące funkcjonowanie interpersonalne („ja wobec innych” — prospołeczność i agresywność; „inni wobec mnie” — poczucie wsparcia społecznego, poczucie zagrożenia), obraz świata (sensowność i zorganizowanie świata, przychylność świata); obraz życia (poczucie skuteczności, poczucie wyuczonej bezradności);

c) oceny konfiguracji poszczególnych cech, czyli ich wewnętrznych hipotetycznych powiązań — mocnych (potencjały) i słabych (deficyty) stron; ewentualnie

d) symptomów (pozycje/twierdzenia) — szczególnie ważna jest ich analiza w przypadku wyników przeciętnych, świadczących o ambiwalencji dokonywanej samooceny w danym zakresie (podskali).

1.1. Diagnoza pozytywna — potencjały (osobowość — przekonania)

1.1.1. Analiza formalna (ilościowa)

U osoby badanej na wysokim poziomie znajduje się samoocena ogólna niespecyficzna (10 sten) i samoocena globalna niespecyficzna (9 sten). W zakresie samoocen niespecyficznych dominują: samoocena fizyczna

(10 sten) i samooceny w sferze poznawczo-intelektualnej (9 sten) i charakterologicznej (9 sten), na nieco niższym poziomie (ale wysokim), wskazującym na pewną ambiwalencję, znajduje się samoocena społeczno-moralna (7 sten). Do potencjałów można też zaliczyć, choć nie bezdyskusyjnie, przekonania dotyczące własnego życia — obraz życia (7 sten), w tym poczucie skuteczności (6 sten) i brak poczucia bezradności (7 sten). Wyniki wstępnie wskazują na wewnętrzną sprzeczność w systemie przekonań, co dodatkowo potwierdza wysoki wynik w skali aprobaty społecznej — skali kłamstwa (9 sten), który jest, po pierwsze, ważnym wskaźnikiem diagnostycznym (pokazującym mechanizm kształtowania się samooceny), a po drugie, kryterium oceny wiarygodności testu (wynik wysoki w skali kłamstwa sugeruje, że osoba badana nie odpowiada szczerze, a w dokonywanych samoocenach kieruje się zmienną aprobaty społecznej).

Ogólnie najbardziej pozytywne przekonania dotyczą sfery „ja”, czyli:

- a) samooceny specyficznej i niespecyficznej (obraz „ja”);
- b) przekonań związanych z możliwością skutecznego działania w świecie i wewnętrznej kontroli nad własnym życiem (obraz życia).

UWAGA: nie można tych wyników rozpatrywać w oderwaniu od jakości innych przekonań (zmienna aprobaty społecznej, wewnętrzne poczucie konieczności przedstawiania się w lepszym świetle zgodnie z hipotetycznymi wymaganiami otoczenia), czy też bardzo negatywnego obrazu świata i innych ludzi, co może sugerować obronne kreowanie pozytywnych przekonań o sobie (własnych cechach i działaniach), a także stanowić potencjalny mechanizm uwalniania zachowań pozanormatywnych, uznawanych za uprawomocnione złem ludzi i świata.

1.1.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

Samoocena ogólna niespecyficzna (10 sten)

Wysoki wynik w tym zakresie świadczy o uogólnionym (zgeneralizowanym) przekonaniu o własnej wartości, szacunku wobec własnej oso-

by i akceptacji siebie (samoocena pozytywna). Przejawia się generalnie w zadowoleniu z siebie takim, jakim się jest, braku wyraźnych tendencji do przebudowy własnego „ja”, poczuciu dumy z tego, kim i jakim się jest. Osoba badana ocenia siebie jako jednostkę wartościową, ma realistyczne przekonanie o dominacji u siebie cech pozytywnych, zdolności wykonywania różnych rzeczy tak samo dobrze jak inni. Jest przekonana o własnej przydatności i użyteczności. Wysoka samoocena wyraża przekonanie, że jest się „wystarczająco dobrym”, wartościowym człowiekiem, co nie oznacza przekonania, że jest się lepszym od innych.

Samoocena w sferze fizycznej (10 sten)

Osoba badana bardzo pozytywnie ocenia własną fizyczność, co jest ważne dla ogólnej akceptacji siebie ze względu na kulturowe wyznaczniki wartościowania własnej osoby i społeczną ocenę (somatyzacja tożsamości, „jestem tym, jak wyglądam”). Uważa się za atrakcyjną fizycznie, sprawną, akceptuje własne ciało, uważa się za osobę mogącą wzbudzać zainteresowanie otoczenia i jego akceptację. Ze względu na społeczną wagę ocen jednostka nie ma kompleksów, co może jej ułatwiać wchodzenie w różne relacje społeczne; ze względu na poczucie własnej atrakcyjności jest pewna akceptacji swej fizyczności przez otoczenie.

Samoocena w sferze poznawczo-intelektualnej (9 sten)

Osoba badana ma w miarę utrwalone pozytywne przekonanie o własnych walorach intelektualno-poznawczych, związanych z umiejętnością wykonywania różnych zadań i rozwiązywania trudnych intelektualnie problemów. Jest przekonana o swojej inteligencji, uzdolnieniach, mądrości. Ma poczucie bycia osobą „nietuzinkową” — nowatorską i kreatywną twórczo, pomysłową, mającą przy tym ponadprzeciętne kompetencje poznawcze: zdolność obserwowania, spostrzegawczość, bystrość, zdolność analizowania, kojarzenia, zapamiętywania i uczenia się. Interesuje się w stopniu ponadprzeciętnym światem, który ją otacza, nie ma poczucia zagrożenia związanego z jego skomplikowaniem. Chętnie podejmuje nowe wyzwania, nie obawia się trudności, które może napotkać podczas realizacji różnych zadań i rozwiązywania problemów. Akceptuje poziom posiadanych zdolności, a tym samym siebie.

Samoocena w sferze charakterologicznej (9 sten)

Osoba badana pozytywnie ocenia własne cechy charakterologiczne, które są przez nią akceptowane, co wynika także ze społecznej pozy-

tywnej oceny owych właściwości charakterologicznych jako ważnych dla funkcjonowania w otoczeniu społecznym, a także ważnych z punktu widzenia osiągania osobistych sukcesów i samodoskonalenia. Ocenia siebie jako osobę wytrwałą we własnych dążeniach, ambitną, rozważną w podejmowaniu decyzji, odważną w broniieniu swoich poglądów, których nie obawia się wyrazić niezależnie od oceny społecznej. Potrafi patrzeć z dystansem na siebie (poczucie humoru), jest śmiała w relacjach z innymi, optymistycznie nastawiona do życia. W relacjach z innymi przestrzega zasad kultury, by swoim zachowaniem nie urazić innych. Stanowi to dobry prognostyk w budowaniu dobrych i uczciwych relacji z innymi ludźmi.

Samoocena w sferze społeczno-moralnej (7 sten)

Osoba badana pozytywnie ocenia siebie — własne cechy ważne dla budowania relacji z innymi, ma poczucie bycia atrakcyjną interpersonalnie, co może być powiązane z przestrzeganiem zasad regulujących życie społeczne: czuje się osobą godną zaufania, ma poczucie, że jest uczciwa, życzliwa, lojalna, otwarta i szczerza w kontaktach z innymi, potrafi wzbudzić zaufanie innych. Jest wrażliwa na potrzeby innych ludzi i kieruje się zasadą nieczynienia krzywdy innym ludziom. Potrafi dotrzymywać danych obietnic, ma poczucie bycia osobą odpowiedzialną, empatyczną i niezawodzącą innych w sytuacjach trudnych lub codziennych, zadaniowych — można na tej osobie polegać. Jeśli podejmuje ona jakieś zobowiązania, kieruje się zasadami chroniącymi dobro wspólne.

Samoocena globalna specyficzna (9 sten)

Wysoki wynik w tym zakresie (uzyskany z sumowania wyników w zakresie samoocen specyficznych) potwierdza uogólnione (zgeneralizowane) przekonanie jednostki o wysokiej własnej wartości, które jest budowane przez szczegółowe samooceny specyficzne, związane z samoopisem w poszczególnych sferach. Można założyć, że przekonanie, iż osoba badana jest „wartościowym człowiekiem”, stanowi pochodną konkretnych walorów, które w sobie dostrzega, oceniając wysoko zarówno swoje walory intelektualne, fizyczne, moralne, społeczne, jak i charakterologiczne. Samoocena globalna jest ściśle powiązana z uogólnionym postrzeganiem siebie, które wydaje się uzasadnione posiadaniem konkretnych cech waloryzowanych pozytywnie.

Brak poczucia bezradności (7 sten)

Osoba badana nie doświadcza poczucia bezradności, a więc nie przejawia deficytów poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych, które je wyznaczają. Jest przekonana o własnej zdolności do kontrolowania zdarzeń w swoim życiu. Oczekuje, że jej działania w nowych sytuacjach zadaniowych będą efektywne, co wynika z faktu łączenia własnego zachowania z jego efektem, jeśli jest on pozytywny. Powoduje to u jednostki wzrost motywacji do podejmowania planowych działań i zwiększenie własnej aktywności w różnych obszarach działania. Osoba badana ma poczucie sprawowania kontroli nad zdarzeniami w swoim życiu. Chroni to jednostkę przed poczuciem zagrożenia, lęku, bezsilności, apatii i braku nadziei na zmianę własnej sytuacji, bo osoba taka może zmienić tę sytuację własnym działaniem. Ogranicza to możliwości pojawienia się stanów depresyjnych. Ogólnie, jednostka spostrzega powiązanie własnego działania z jego efektami, ma poczucie sprawczości i możliwości kształtowania własnej sytuacji — „tu i teraz” i w przyszłości, a także nie ma lęku przed nowymi sytuacjami i podejmowaniem nowych wyzwań.

Poczucie skuteczności (6 sten)

Osoba badana w stopniu przeciętnym ocenia prawdopodobieństwo odniesienia przez siebie sukcesu w realizacji określonego zadania; ma przeciętną pewność z tym związaną. Jest przekonana o raczej ograniczonych własnych umiejętnościach działania w określonej sytuacji czy poradzenia sobie z zadaniem. Przekonanie to wyznacza przeciętną motywację do podejmowania działań, których skuteczność jest niepewna. Jednostka nie w pełni jest przekonana o osiągnięciu zadowalającego wyniku dzięki własnemu dobremu działaniu, stąd jej skłonność do podejmowania zadań trudnych jest niewielka, natomiast cele, które sobie stawia, nie są zbyt ambitne (ograniczony pułap aspiracji). Nie do końca jest przekonana, że własny wysiłek przekłada się zawsze na sukces w realizowaniu zadań i celów. Podejmując działanie, zarówno bierze pod uwagę istniejące przeszkody, jak i dokonuje próby oceny własnych możliwości. Cechuje się umiarkowanym niepokojem i lękiem w sytuacjach trudnych.

Obraz życia (7 sten)

Wynik wysoki (ale w dolnej granicy przedziału, na co należy zwrócić uwagę) oznacza, że osoba badana w wystarczającym stopniu sprawu-

je kontrolę nad własnym życiem i działaniami, choć widoczna jest tu pewna ambiwalencja, wyznaczana głównie przez doświadczanie skuteczności własnego działania na poziomie przeciętnym. Można wnioskować, że osoba badana nie doświadcza w sposób wyraźny poczucia bezradności (poznawczo, emocjonalnie i decyzyjnie), nie do końca jednak wierzy w skuteczność własnych działań, co przy takim układzie wyników może sugerować, że w wielu sytuacjach stosuje zewnętrzną, sytuacyjną, atrybucję przyczyn własnych niepowodzeń. Jest to charakterystyczne dla osób, których warunki życia — brak stymulacji rozwojowej ze strony otoczenia zewnętrznego — stanowią czynnik blokujący działanie.

1.2. Diagnoza negatywna — deficyty (osobowość — przekonania)

1.2.1. Analiza formalna (ilościowa)

U osoby badanej wyraźnie zaznaczają się deficyty (inhibitory rozwoju) w zakresie następujących przekonań stanowiących składowe osobowości: obraz świata (3 sten), w tym przekonanie o jego przychylności (3 sten) oraz sensowności i zorganizowaniu (4 sten). Wyraźnie deficytowe są ponadto przekonania określające własne relacje jednostki z innymi — funkcjonowanie interpersonalne (3 sten), w tym głównie przekonania o nastawieniach innych wobec osoby badanej — „inni wobec mnie” (2 sten) — wyznaczone przez bardzo niskie poczucie bezpieczeństwa w relacjach z nimi: brak poczucia zagrożenia (2 sten) i bardzo niskie poczucie wsparcia otrzymywanego od innych (3 sten). Nieco lepiej osoba badana postrzega własną postawę wobec innych — „ja wobec innych” (5 sten); ocenia siebie jako przeciętnie prospołeczną (5 sten), ale jednocześnie skłonną reagować częściej na bodźce z otoczenia uogólnioną agresją (brak agresji — 4 sten), co może wynikać z negatywnego postrzegania zachowań innych wobec badanej osoby. Do swoistych deficytów należy zaliczyć także wysoki wynik w skali kłamstwa (9 sten), który wskazuje diagnostycznie na zniekształcenia w postrzeganiu własnej osoby — jednostka przedstawia siebie jako lepszą niż jest w rzeczywistości.

Ogólnie największy obszar zaburzeń — przekonań negatywnych — dotyczy sfery „poza ja”, czyli:

- a) funkcjonowania interpersonalnego (3 sten);
- b) obrazu świata (3 sten).

UWAGA: nie można tych wyników rozpatrywać w oderwaniu od jakości innych przekonań, a także wewnętrznego zróżnicowania w obrębie 4 głównych typów przekonań. W tym przypadku widoczne jest przekonanie o pozytywnej postawie osoby badanej wobec innych („ja wobec innych”), natomiast bardzo negatywne postrzeganie postaw innych wobec niej („inni wobec mnie”). Sugeruje to z jednej strony wadliwe funkcjonowanie jednostki w relacjach interpersonalnych, związane zapewne z obronnym przecenianiem siebie (obrona poczucia wartości), z drugiej może wskazywać mechanizm zachowań dysfunkcyjnych, jakim jest postrzeganie zagrożenia i braku wsparcia otoczenia społecznego. Zachowania dysfunkcyjne mogą tu występować jako potencjalna obrona przed złem innych ludzi i świata (mają charakter funkcjonalny), negatywne przekonania zaś — jako efekt doświadczeń zdobytych w relacjach z innymi ludźmi — mogą generalizować się na uogólniony negatywny obraz świata.

1.2.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

Przychylność świata (3 sten)

U osoby badanej występuje wyraźna tendencja do negatywnego postrzegania świata (negatywny jego obraz), co ujawnia się w przekonaniu, że świat generalnie jest nieprzychylny ludziom i w świecie ludzi spotyka głównie zło (świat jest z natury „zły”). Przejawia się to w przekonaniu, że niezależnie od swojego postępowania osoba badana nie jest w stanie pozyskać dla siebie niczego dobrego. Twierdzi, że to, co ją spotyka, jest niesprawiedliwe i nie ma uzasadnienia w jej działaniu. Ma poczucie, że jej własne działania nie mają wpływu na jej przyszłość (nie ma nadziei). Przyjmuje to formę zgeneralizowanego przekonania, że za dobro

człowieka nie spotyka to samo, za zło zaś rzadko jest się „ukaranym”. Przekonanie to ogranicza działania o charakterze sprawczym, służące zmianie świata, w którym badany żyje (bierność), ale również ogranicza działania służące własnemu rozwojowi jednostki — który postrzega ona jako blokowany negatywnymi cechami świata. Może to jednocześnie stanowić podstawę włączenia się mechanizmów usprawiedliwiających i uprawniających jego destrukcję oraz sięganie po środki społecznie naczynne jako naganne, służące zaspakajaniu własnych potrzeb w sposób pozanormatywny (mechanizm dezadaptacji).

Sensowność i zorganizowanie świata (4 sten)

Osoba badana, mając negatywny obraz świata w aspekcie jego przychylności, dodatkowo przejawia utrwalone przekonania, które ów obraz uprawomocniają: że świat jest zorganizowany w sposób bezsensowny i „działa” według nieprzewidywalnych zasad. Ma przekonanie, że świat jest niesprawiedliwy, stąd pojawia się u niej poczucie, że nie można świata zrozumieć i nie da się określić przyczyn różnych zdarzeń ani znaleźć powodów, dla których w taki sposób został on zorganizowany. Generalnie w odczuciu jednostki w świecie dominuje zło, wszystko jest przypadkowe i zwykle nie można liczyć na to, że otrzyma się to, na co się zasługuje (zwykle źli wygrywają, dobrzy przegrywają). Osobę badaną cechuje pesymizm, powodujący, że widzi ona tylko negatywne strony różnych zdarzeń i takie przewiduje. Uważa, że nic, co dzieje się w świecie, nie ma racjonalnych przyczyn. Dlatego też w świecie zorganizowanym nieracjonalnie i niesprawiedliwym nie ma sensu planowanie własnego życia, bo szansa powodzenia własnych planów jest nikła (niskie prawdopodobieństwo). Przejawia przekonania typu: „spiskowa teoria dziejów”.

Obraz świata (3 sten)

Negatywny obraz świata, mający charakter zgeneralizowanych przekonań o „złej” naturze świata, jego niesprawiedliwości i nieprzewidywalności, stanowi istotny czynnik blokujący działania osoby badanej, zarówno działania autokreacyjne, związane z samodoskonaleniem, jak i aktywność ukierunkowaną na optymalizującą zmianę świata (pasywność wynika z poczucia braku kontroli i sprawczości). Wizje tego rodzaju, mające charakter utrwalonych przekonań, stanowią ważny czynnik zachowań dezadaptacyjnych, ze względu na możliwość włączenia się

mechanizmów uprawomocniających sięganie po pozanormatywne środki realizacji naturalnych potrzeb jednostki („zły świat zasługuje na złe zachowania”, „w złym świecie trzeba działać w sposób, który jest możliwy”).

Poczucie bezpieczeństwa — brak poczucia zagrożenia (2 sten)

Osoba badana w największym stopniu czuje się zagrożona przez działania innych ludzi, które są dla niej frustrujące. Doświadcza (w swoim przekonaniu) wiele zła ze strony innych ludzi: sytuacji, które ocenia jako krzywdzące; doświadcza zdarzeń nieprzyjemnych, przykrych (drwiny, zaczepki), otrzymuje komunikaty o braku sympatii, związane z ośmieszaniem, krytykowaniem, poczuciem bycia gorszym od innych. Doświadcza sytuacji, w których jest podmiotem plotek i obgadywania, co może powodować utrwalone przekonanie o niemożności otwartego formułowania własnego zdania ze względu na potencjalną, ale bardzo prawdopodobną, negatywną reakcję innych. Może to spowodować lęki i obawy oraz uogólnione poczucie braku bezpieczeństwa w relacjach z innymi ludźmi (społecznego, fizycznego i emocjonalnego — psychicznego). Potrzeby bezpieczeństwa osoby badanej nie są zaspokajane, a jej doświadczenia w relacjach z innymi ludźmi są dla niej źródłem odczuwanej traumy.

Wsparcie społeczne (3 sten)

Osoba badana jest przekonana o braku dostępu do wsparcia otrzymywanego ze strony innych w sytuacjach dla niej trudnych, stresowych. Deficyty są tu bardzo wyraźne i dotyczą wielu sfer funkcjonowania: wsparcia emocjonalnego (jednostka czuje się nielubiana i niekochana), wartościującego (czuje się niedoceniana), instrumentalnego (ma poczucie, że nie może liczyć na konkretne usługi, przysługi) i informacyjnego (nie uzyskuje ważnych dla siebie informacji). Osoba badana ma poczucie, że jest mało znacząca dla innych, oraz nie doświadcza pozytywnych emocji z ich strony. W sytuacjach zagrożenia ma poczucie opuszczenia (pozostawienia samej sobie). Jest niedoceniana lub nawet negatywnie oceniana są jej cechy, starania, zachowania i indywidualne kompetencje.

„Inni wobec mnie” (2 sten)

Postrzeganie otoczenia społecznego w kontekście braku możliwości otrzymania wsparcia i prawdopodobieństwa doświadczania negatywnych zachowań ze strony innych ludzi jest najwyraźniej zaznaczającym

się deficytem w funkcjonowaniu jednostki. Można założyć, że poczucie zagrożenia i brak wsparcia ze strony otoczenia społecznego są najważniejszym mechanizmem warunkującym wysokie prawdopodobieństwo wystąpienia i utrwalania się zaburzeń dezadaptacyjnych.

Prospołeczność (5 sten)

Osoba badana przejawia przeciętną gotowość do działania na rzecz innych ludzi, z tendencją do dominacji czynności kooperacyjnych, w których realizowane są interesy obu stron relacji interpersonalnej. Przejawia umiarkowaną potrzebę kontaktowania się z innymi i opiekowania się nimi, spędzania z nimi wolnego czasu, doświadcza ambiwalencji w zakresie dzielenia się własnymi zasobami materialnymi i niematerialnymi. Cechuje się umiarkowaną chęcią niesienia pomocy w sytuacjach zadaniowych i problemowych, ze względu na konflikt związany z rozstrzygnięciem, czyje dobro chronić (własne czy innych). Ma problemy z docenianiem innych i wyrażaniem wobec nich pozytywnych emocji. Ma wyraźne problemy z podporządkowaniem się regułom wspólnego działania, przynoszącego korzyść ogółowi, co wiąże się z ledwie przeciętną zdolnością do słuchania cudzych argumentów i brania ich pod uwagę we wspólnym działaniu. Przyjmuje postawę ambiwalentną wobec współpracy w realizowaniu różnych zadań. Bardziej koncentruje się na sobie niż na innych ludziach. Postawa dystansowania się jednostki od innych może być wynikiem jej negatywnego postrzegania zachowań otoczenia społecznego wobec niej („inni wobec mnie”).

Brak agresywności (4 sten)

Osoba badana przejawia wyraźną tendencję do intencjonalnej agresji interpersonalnej werbalnej i/lub fizycznej, co oznacza, że w sytuacjach społecznych nie radzi sobie z doświadczaną frustracją i ma poczucie zagrożenia ze strony innych ludzi. Jest skłonna do szkodenia innym, co może świadczyć o utrwalonej postawie negatywnej wobec innych ludzi (agresywności, wrogości). Ma tendencję do reagowania w sposób agresywny w sytuacjach trudnych, co świadczy o destruktywnej formie rozwiązywania różnych problemów i konfliktów interpersonalnych; przyjmować to może formę wyśmiewania innych, plotkowania, chęci zemsty, ostrego krytykowania, wyzywania, obrażania lub pomniejszania wartości innych ludzi. Świadczy też o podejrzliwości wobec nich, doświadczaniu uczuć rozdrażnienia i gniewu w relacjach z innymi. Czasem może

realizować się w formie uczestniczenia w bójkach i kłótniach oraz gwałtownych reakcjach w formie krzyku i złośczenia się.

„Ja wobec innych” (5 sten)

Postawa osoby badanej wobec otoczenia społecznego wykazuje cechy ambiwalencji. Osoba ta postrzega siebie jako bardziej prospołeczną niż otoczenie na to zasługuje (duże poczucie zagrożenia w relacjach interpersonalnych), co może powodować reakcje agresywne (obserwuje się względnie wysoki poziom agresji) wynikające z odczuwanej frustracji mającej swoje źródło w poczuciu niesprawiedliwości doświadczanej w relacjach z innymi.

Funkcjonowanie interpersonalne (3 sten)

Funkcjonowanie w relacjach społecznych wynika z posiadanych przez jednostkę i utrwalonych przekonań dotyczących jakości tych relacji; przekonania te są wyznaczane poczuciem braku wsparcia, niedoceniań, niesprawiedliwego traktowania i doświadczania ze strony innych różnorodnych działań krzywdzących. Stanowi negatywny prognostyk rozwoju osoby badanej. Jest to sfera przekonań, w której ujawniają się największe zniekształcenia, choć niewątpliwie są one pierwotnie wynikiem doświadczeń uczących, te zaś generalizują się i utrwalają, powodując szczególnie uwrażliwienie na różne bodźce, które wyprzedzająco i obronnie osoba badana może niewłaściwie interpretować (zniekształcenia poznawcze).

Skala kłamstwa — zmienna aprobaty społecznej (9 sten)

Osoba badana przejawia bardzo wyraźną skłonność do przypisywania sobie w samoopisach takich stwierdzeń, które są społecznie pożądane, odrzucania zaś tych, które są społecznie niepożądane. Ma wyraźną tendencję do przedstawiania siebie w lepszym świetle, co wskazuje także na małą samoświadomość i niską refleksyjność, te z kolei stanowią barierę w doskonaleniu siebie. Osoba badana przedstawia siebie taką, jaka powinna być w świetle istniejących i obowiązujących norm społecznych. Nie oznacza to świadomego oszukiwania, ale wiąże się z niekontrolowaną intelektualnie skłonnością do pokazywania się od jak najlepszej strony. Może to determinować zawyżoną samoocenę, a także obronną zaniżoną ocenę innych sfer życia (związanych z funkcjonowaniem w relacjach interpersonalnych, uogólnionym nastawieniem wobec świata), które są deprecjonowane. Można domniemywać, że wynik testowania jest niewiarygodny, ale diagnostycznie istotny, i wskazuje na istnienie

głębszych mechanizmów zaburzeń, do których należy dotrzeć, wykorzystując dodatkowe instrumentarium diagnostyczne.

2. Interpretacja

W obrazie diagnostycznym ujawniają się stymulatory i inhibitory rozwoju, stanowiące istotne mechanizmy adaptacji *vs.* zaburzeń adaptacyjnych.

Stymulatory rozwoju (**potencjały**):

a) wysoka uogólniona samoocena (od 9 do 10 stena) — stanowiąca potencjalnie podstawę samoakceptacji i podejmowania działań kreacyjnych, ze względu na poczucie wewnętrznych możliwości działania i osiągania celów; wysoka samoocena stanowi pozytywny czynnik rozwoju, zależy to jednak od tego, czy samoocena ta jest adekwatna, realistyczna, czy nieadekwatna, nierealistyczna, zawyżona, co jest prawdopodobne w przypadku osoby badanej z uwagi na układ przekonań opisujących osobowość jednostki i jej wysoki wynik w skali kłamstwa;

b) względnie wysoki poziom pozytywnych nastawień wobec własnego życia (7 stena), wyrażający się w poczuciu skuteczności i braku doświadczenia bezradności w sytuacjach życiowo trudnych bądź stanowiących wyzwanie rozwojowe; układ czynników, głównie związanych z negatywnym stosunkiem do świata i spostrzeganiem innych ludzi jako zagrażających i nieudzielających wsparcia, sugeruje, że osoba badana może wybierać pozanormatywne sposoby radzenia sobie i realizowania osobistych celów (motywacja egocentryczna).

Inhibitory rozwoju (**deficyty**):

a) bardzo negatywne postrzeganie przez jednostkę badaną zachowań przejawianych przez innych wobec niej — „inni wobec mnie” (2 stena), związane głównie z brakiem poczucia bezpieczeństwa w relacjach społecznych (2 stena) oraz brakiem poczucia wsparcia dostępnego w tych relacjach (3 stena);

b) negatywny obraz świata (3 stena), wyznaczany głównie postrzeganiem jego nieprzychylności (3 stena) i w nieco mniejszym stopniu poczuciem jego niezorganizowania i braku sensowności tego, co się w świecie wydarza (4 stena);

c) zniekształcony obraz własnej osoby, wyznaczany kierowaniem się zmienną aprobaty społecznej w dokonywanych samoopisach (9 sten), co powoduje nierealistyczne postrzeganie siebie, brak wglądu w siebie, a tym samym może powodować bezrefleksyjne podejmowanie działań lub też ich niepodjęcie („patrzenie na siebie przez różowe okulary” zgodnie ze wskazaniem „zwierciadła społecznego”);

d) zaledwie przeciętny poziom pozytywnych nastawień wobec innych ludzi („ja wobec innych” – 5 sten), wyznaczany głównie przez prospołeczność (5 sten); sugeruje to możliwość zafałszowanego obrazu własnej osoby wynikającą z tendencji do przedstawiania siebie w lepszym świetle (skala kłamstwa);

e) potencjalnie zawyżona samoocena, potwierdzana przez wysoki wynik w skali kłamstwa oraz bardzo negatywne postrzeganie świata zewnętrznego, głównie społecznego, co sugeruje obronne pozytywne kształtowanie się samooceny na zasadzie: „I am the best” (skoro radzę sobie w złym świecie), egzemplifikującej „wymuszoną”, obronną zgodność między „ja realnym” a „ja idealnym”¹.

¹ Wyniki badań wskazują (Wysocka, Ostafińska-Molik, 2016), że samoocena zawyżona może mieć obronny charakter, kiedy jednostka „przymusowo” utożsamia się z narzuconą jej wizją niej samej, ponieważ nie ma innego wyboru (społeczne przypisanie jednostce roli dewianta/osoby zaburzonej). Na skutek naznaczenia osoba taka nie ma szansy na inną niż dewiantywną identyfikację, co pociąga za sobą konieczność obronnego przewartościowania siebie, a także konieczność uprawomocnienia i usprawiedliwienia własnych – początkowo przypisanych – „złych” cech i przejawianych zachowań interpretowanych jako „złe”. Stąd, ze względu na znaczenie potrzeby zachowania pozytywnego obrazu siebie, jednostka obronnie ocenia siebie pozytywnie. Możliwe jest też przeniesienie przez jednostkę odpowiedzialności za własne zachowania na zewnątrz i negatywna ocena naznaczającego jednostkę otoczenia społecznego; skutkować to może tendencją do obrony siebie we własnych oczach („jestem OK”). Hipotetycznie taki układ samooceny może być powiązany z zaburzeniami eksternalizacyjnymi (zaburzenia zachowania); zachowania takie często postrzegane są i traktowane przez otoczenie jako „bardziej lub silnie zaburzone”, a zaburzenia te mogą być wtórnym mechanizmem niedostosowania społecznego i przestępczości. Rezultat ten obala mit o negatywnej korelacji między niedostosowaniem społecznym a samooceną i wskazuje, że w specyficznych warunkach samoocena osób niedostosowanych społecznie może być wysoka (lub zawyżona), stąd obie zmienne skorelowane są pozytywnie.

W obrazie diagnostycznym widoczny jest specyficzny i złożony układ przekonań, w którym dominuje pozytywny, choć nierealistyczny, obraz własnej osoby, zarówno w aspekcie posiadanych cech, jak i przejawianych zachowań wobec innych i zachowań związanych z kontrolowaniem własnego życia, a także nadmiernie negatywny obraz innych ludzi i świata, który ogranicza możliwości rozwojowe jednostki, „zmuszając” ją niejako do zachowań dezadaptacyjnych, w przekonaniu, że inne zachowania są nieskuteczne. Występuje tu wyraźna tendencja do polaryzacji waloryzowania postaw osoby badanej zależnie od ocenianych obiektów: zdecydowanie pozytywna waloryzacja „ja” i zdecydowanie negatywna obiektów „poza ja”. Można założyć, że system utrwalonych przekonań i ich konfiguracja wskazują na możliwość wystąpienia zaburzeń adaptacyjnych i określają jednocześnie specyficzne zaburzenia osobowości, pozwalające potencjalnie przewidywać jej rozwój w kierunku zaburzeń antyspołecznych; potwierdzone jest to właśnie w sposobie waloryzowania rzeczywistości: „ja jest dobre”, „świat i inni ludzie są źli”, dlatego „inni ludzie zasługują na złe traktowanie”, „złe zachowanie jest usprawiedliwione i jedynie możliwe, dlatego uprawomocnione, w złym świecie”. Nierealistyczne przekonania sugerujące wystąpienie zniekształceń poznawczych potwierdzone są wysokim poziomem kierowania się zmienną aprobaty społecznej, której funkcję stanowi przede wszystkim obrona własnego „ja” (poczucia własnej wartości), z czym związana jest także potrzeba oceny siebie jako osoby sprawującej kontrolę nad własnym życiem, skutecznej w działaniach (niezależnie od ich charakteru czy form przejawiania się — konstruktywnych lub destruktywnych społecznie), czyli mającej poczucie sprawstwa (co gwarantuje osiągnięcie celów niezależnie od wykorzystywanych środków ich realizacji).

Hipoteza diagnostyczna

W obrazie diagnostycznym dominują deficyty osobowościowe charakterystyczne dla osób zagrożonych zaburzeniami adaptacyjnymi, nierealistycznie postrzegających siebie oraz świat, w którym żyją. Świadczy to o utrwaleniu się przekonań nadmiernie pozytywnych (ale obronnie) dotyczących własnej osoby (samoocena) i możliwości działania w świecie (obraz własnego życia) i w mniejszym stopniu dotyczących zachowań wobec innych („ja wobec innych”) oraz nierealistycznie negatywnych przekonań dotyczących świata (obraz świata), w tym świata społecznego

(„inni wobec mnie”). Może to świadczyć o wyraźnych zniekształceniach poznawczych, wynikających ze zwykle negatywnych doświadczeń socjalizacyjnych osoby badanej, z którymi musi sobie ona radzić w jedyne dostępny dla niej sposób; wybiera wówczas strategie dezadaptacyjne rozwojowo, by za wszelką cenę chronić poczucie własnej wartości (zawyżona obronnie samoocena, tendencja do przedstawiania siebie w lepszym świetle) oraz poczucie sprawczości i kontroli nad własnym życiem (pozytywny obraz życia), które może być paradoksalnym efektem racjonalizacji i poczucia prawomocności własnych negatywnych zachowań wobec świata społecznego (agresywność), warunkowanych przekonaniem o tym, że jest on zły, a tym samym zwrotnie na takie negatywne zachowania zasługuje (negatywny obraz świata i innych ludzi).

3. Diagnoza projektująca (wsparcie, kierunek rozwoju) — wskazówki dla praktyki

Uzyskany obraz diagnostyczny sugeruje konieczność wspierania rozwoju jednostki głównie przez działania mające na celu restrukturyzację jej zniekształceń poznawczych dotyczących obrazu niej samej, świata i innych ludzi, w tym przede wszystkim:

1) działania mające na celu urealnienie samooceny (samoocena adekwatna); to może warunkować zmiany w postrzeganiu własnych możliwości działania w świecie społecznym w kierunku działań realistycznych i pozbawionych znamion destrukcyjności skierowanej na zewnątrz;

2) działania mające na celu zwiększenie realistycznej samoakceptacji, opartej na zdiagnozowanych potencjałach i deficytach, traktowanych jako naturalne (realistyczna samoocena); może to wspomagać wyeliminowanie tendencji do kierowania się w postrzeganiu siebie zmienną aprobaty społecznej;

3) działania mające na celu urealnienie sposobu postrzegania innych ludzi i kształtowanie realistycznej wizji świata, które to elementy rzeczywistości nie są jednoznacznie negatywne *vs.* pozytywne; determinuje to pracę resocjalizacyjną w kierunku zmiany:

a) w postrzeganiu własnej przeszłości (zmiana polega na rekonstrukcji przeszłości); pozwoli to jednostce świadomie określić, wyjaśnić i zro-

zumieć własne funkcjonowanie „tu i teraz” (mechanizmy zachowań dysfunkcyjnych związanych z doświadczeniami z przeszłości) oraz dokonać próby planowania własnej przyszłości „w zgodzie z samą sobą”, czyli własnymi potencjałami i ograniczeniami;

b) sposobu postrzegania własnej przyszłości (zmiana polega na budowaniu konstruktywnej wizji przyszłości); jest to możliwe dopiero po dokonaniu realistycznego samookreślenia („ja realne”), zarówno w perspektywie przeszłości, jak i teraźniejszości; zmiana wyznacza konstruktywne planowanie i jest podstawą wzbudzenia motywacji do działania zgodnego z planem i z wykorzystaniem konstruktywnych strategii radzenia sobie; w dalszej perspektywie stanowi to czynnik wspomagający autokreację jednostki, opartą na zdrowych zasadach, czyli wynikających z realistycznego postrzegania siebie i własnych możliwości działania skutecznego, realizowanego już w sposób pozbawiony znamion dysfunkcyjności;

c) w postrzeganiu siebie (czyli realizm w opisywaniu własnych zasobów, potencjałów i deficytów, inhibitorów rozwoju); wiąże się to z samoświadomością i ze zdolnością do samookreślenia, zarówno w obszarze „ja realnego” („kim jestem”), jak i „ja idealnego” („kim chcę być”), a także pozwala na konstruowanie realnej, adekwatnej samooceny (poczucia własnej wartości), stanowiącej podstawę autoafirmacji i zadowolenia z siebie i własnego życia; ukierunkowuje to działania na uzyskanie zgodności w różnych obszarach „ja”: „realnego” („jaki jestem”), „idealnego” („jaki chcę być”) i „powinnościowego” („jaki powinienem być”); w zaburzonym obrazie funkcjonowania jednostki samoocena jest bowiem nierealistycznie zawyżona, czyli nieadekwatna;

d) w postrzeganiu otoczenia społecznego i otaczającego świata w kierunku pozytywnym, a więc realistycznego traktowania innych i świata jako źródła zarówno pozytywnych, jak i negatywnych doświadczeń; umożliwia to lub ułatwia zrozumienie determinant własnych przekonań (jakość i charakter doświadczeń życiowych) i zrozumienie ich mechanizmu, a także ich negatywnego wpływu na obecne życie; wiąże się z koniecznością przewartościowania własnych przekonań, wykorzystaniem negatywnych doświadczeń jako uczących oraz poszukiwaniem czynników wsparcia w świecie zewnętrznym lub ułatwiających funkcjonowanie w nim bez obciążeń zniekształceniami poznawczymi w obrazie świata i ludzi;

e) w sposobie postrzegania własnych możliwości działania skutecznego, które co prawda w obrazie diagnostycznym nie są jednoznacznie negatywne (wynik przeciętny), ale układ pozostałych zmiennych sugeruje, że dominować mogą tu przekonania o bezradności i braku skuteczności działań wykorzystujących strategię konstruktywne, co warunkuje sięganie po pozanormatywne i dysfunkcjonalne rozwojowo strategię działania, a jednocześnie ich uzasadnianie i uprawomocnianie („mogę działać skutecznie, ale jedynie wykorzystując nieaprobowane społecznie środki i formy osiągania celów, jest to jednak w mojej sytuacji życiowej uprawnione, bo inaczej się nie da”).

UWAGA: sposób restrukturyzacji poznawczej przekonań wychodzi poza obszar zagadnień niniejszej pracy, odnosi się do metodyki pracy resocjalizacyjnej. Podstawowe informacje dotyczące tej kwestii można znaleźć w wielu pracach (na przykład Seligman, 1993; Seligman et al., 1997; Padesky, Greenberger, 2004a, 2004b; Alford, Beck, 2005; Beck, Freeman, Davis, 2005; Leahy, 2008; Opora, 2009; Mudrecka, 2015; Siemionow, 2016).

Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT)

Struktura narzędzia, przykładowe profile i interpretacje

Wersje dla uczniów gimnazjów i liceów

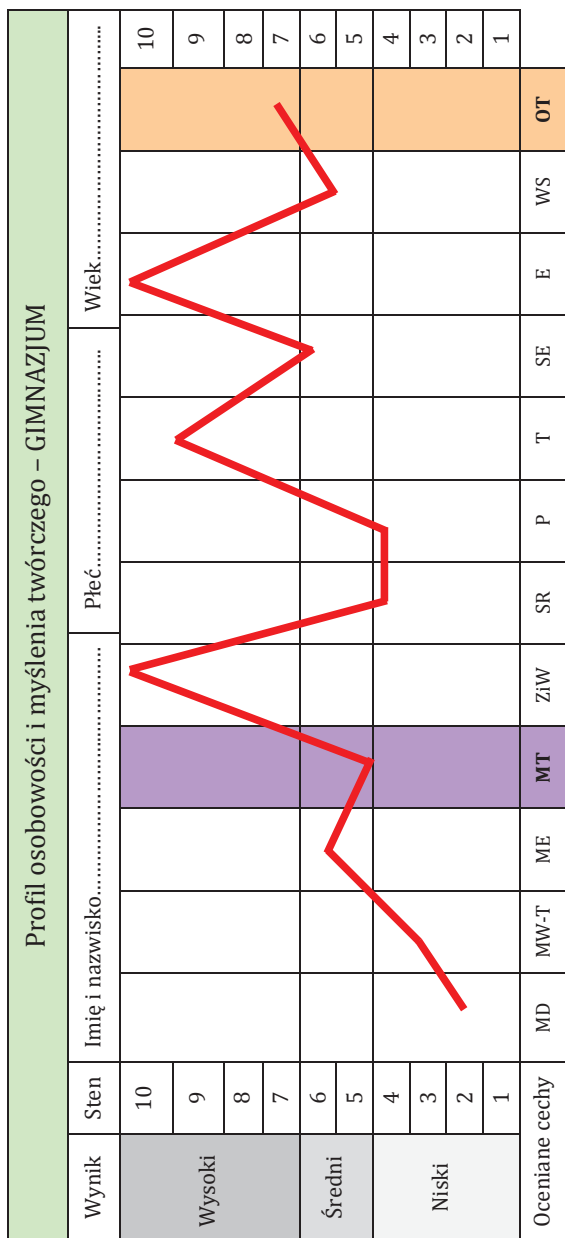
Struktura KOMT — wersja dla uczniów gimnazjów

Cecha osobowości twórczej/ myślenia twórczego	Liczba pozycji (N = 65)*	Przykładowe pozycje kwestionariusza z numerami twierdzeń
Osobowość twórcza		
Zaangażowanie i wytrwałość	12	(2) <i>Jestem w stanie pracować nad jakimś pomysłem czy projektem przez wiele godzin.</i> (22) <i>Pracuję nad zadaniem, dopóki nie znajdę rozwiązania.</i> (51) <i>Czuję „przymus” pracy nad interesującym mnie zagadnieniem.</i>
Skłonność do ryzyka	6	(26) <i>Zdarza mi się zrobić coś niebezpiecznego, by poczuć silne emocje.</i> (34) <i>Myślę, że życie bez ryzyka nie ma sensu.</i> (54) <i>Wolę zachować się nieostrożnie, niż stracić szansę wygranej.</i>
Przedsiębiorczość	6	(6) <i>Mam wiele pomysłów na to, jak osiągnąć sukces zawodowy.</i> (30) <i>Interesuje mnie wszystko, co w jakiś sposób jest związane z prowadzeniem własnej firmy.</i> (60) <i>Chcę mieć własną firmę, by kierować innymi.</i>
Transgresja	6	(5) <i>Czasem marzę, by być kimś, kto zmienia świat.</i> (18) <i>Mam plan, jak zmienić świat, by był lepszy.</i> (57) <i>Dyskutuję z innymi o tym, co można zrobić, by zmienić świat na lepszy.</i>

Silne ego	7	(15) Nie boję się, że inni będą się ze mnie śmiali, nawet gdy moje poglądy są inne niż otoczenia. (43) Zwykle staram się znaleźć w sobie siłę do poradzenia sobie z trudną sytuacją, bez proszenia innych o pomoc. (55) Nie boję się pierwsza(-y) ujawnić swego zdania.
Empatia	5	(12) Robi mi się przeraźliwie smutno, gdy widzę bezdomną osobę. (37) Przeraża mnie obojętność niektórych osób na problemy innych ludzi. (53) Jestem wolontariuszką(-em) lub chciał(a)bym być.
Wysoka samoocena	5	(14) W wielu sferach jestem lepsza(-y) od innych. (46) Lubię siebie. (59) Mam wiele umiejętności, które w sobie cenię.
Myślenie twórcze		
Dywergencyjne	6	(3) Zwykle szybciej niż inni znajduję rozwiązanie problemu. (38) Zazwyczaj mam więcej pomysłów niż moi rówieśnicy. (52) Proponowane przeze mnie rozwiązania zazwyczaj różnią się od tych proponowanych przez innych.
Wizualno-transformacyjne	7	(10) Potrafię sobie wyobrazić świat przed powstaniem przyrody i człowieka. (31) Lubię zestawiać zwykłe słowa z niebanalnymi (niecodziennymi). (49) Gdy patrzę na jakiś obraz, potrafię sobie wyobrazić, jaki element bym na nim dorysował(a).
Eksploracyjne	5	(23) Często zadaję pytania typu: „A co będzie jeśli...?”, albo: „Co by było, gdyby...?”. (35) Różne treści, których się uczę w szkole, są dla mnie źródłem nowych pytań. (58) Gdy nauczyciel przedstawia coś ciekawego, zadaję dużo pytań.

* W tym 47 twierdzeń dla osobowości twórczej oraz 18 dla myślenia twórczego.

Przykładowy profil osobowości i myślenia twórczego – analiza i interpretacja (gimnazjum)



Legenda: **MD** – myślenie dywergencyjne (2); **MW-T** – myślenie wizualno-transformacyjne (3); **ME** – myślenie eksploracyjne (5); **MT** – myślenie twórcze (4); **ZiW** – zaangażowanie i wytrwałość (10); **SR** – skłonność do ryzyka (4); **P** – przedsiębiorczość (4); **T** – transgresja (9); **SE** – silne ego (6); **E** – empatia (10); **WS** – wysoka samoocena (5); **OT** – osobowość twórcza (7).

Wskazówki do analizy i interpretacji

1. Opis diagnostyczny

Diagnoza pozytywna (potencjałów twórczych — stymulatorów) i negatywna (deficytów ograniczających rozwój twórczości — inhibitorów) służy postawieniu hipotezy diagnostycznej. Analiza prowadzona jest na kilku poziomach:

a) czynników wyższego rzędu (zasoby — myślenie twórcze; realizacja potencjałów — osobowość twórcza);

b) syndromów (podskale osobowości: zaangażowanie i wytrwałość, skłonność do ryzyka, przedsiębiorczość, transgresja, silne ego, wysoka samoocena, empatia, nonkonformizm, otwartość; oraz podskale myślenia twórczego: myślenie dywergencyjne, wizualno-transformacyjne, eksploracyjne) oraz ich powiązania (ocena konfiguracji mocnych stron — potencjałów — i słabych stron — deficytów);

c) symptomów (pozycje/twierdzenia) — szczególnie ważna jest ich analiza w przypadku wyników przeciętnych, świadczących o ambiwalencji dokonywanej samooceny w danym zakresie (podskali).

1.1. Diagnoza pozytywna — potencjały (osobowość twórcza)

1.1.1. Analiza formalna (ilościowa)

U osoby badanej na wysokim poziomie rozwinięte są cechy osobowości twórczej (7 sten). W osobowości twórczej dominują następujące cechy (stymulatory twórczości), wyznaczające podejście do problemów: zaangażowanie i wytrwałość (10 sten), zdolności empatyczne (10 sten), a także — niemal na równie wysokim poziomie — dążenie do transgresji (9 sten). Jest to zbiór cech decydujących o dostrzeganiu potrzeb zmian, które ukierunkowują i motywują jednostkę do działania mającego na celu optymalizującą zmianę świata, w którym osoba badana żyje, oraz podejmowaniu działania i trwaniu w nim.

1.1.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

Zaangażowanie i wytrwałość (10 sten)

Osoba badana potrafi skoncentrować się na zadaniach, których wykonania się podejmuje. Silnie angażuje się w rozwiązywanie interesujących ją problemów, wytrwale i w sposób uporczywy dąży do wyznaczonych celów. Potrafi poświęcić wiele własnych przyjemności, by zrealizować zadanie, którego się podjęła (wysoka motywacja „niedokończonych zadań”). Realizacja zadań stanowi dla tej osoby cel sam w sobie, a także daje jej zadowolenie wynikające z samego działania (nie tylko osiągnięcia celu). Jednostka potrafi pracować długo nad jakimś problemem, poszukując rozwiązań aż do skutku, nie zniechęca się niepowodzeniami, które traktuje jako wyzwanie. Jest gorliwa, pełna zapału, zaangażowania i zaciętości, cierpliwa. Selektywnie podchodzi do różnych problemów — wybiera to, co ją interesuje. Potrafi się skoncentrować na podjętym temacie (obiekcie, sytuacji, wytworze). Podczas pracy odczuwa przyływ sił i radości, wynikający z podjętego działania. Potrafi zapomnieć o innych, nawet ważnych sprawach, jeśli wykonuje interesującą ją zadania (które „pochłaniają ją bez reszty”).

Empatia (10 sten)

Osoba badana ma wysoko rozwiniętą zdolność przyjmowania perspektywy innych, cechuje się empatyczną troską o innych, a więc zdolnością do współczucia i współodczuwania z ludźmi dotkniętymi nieszczęściem, doświadczającymi niepowodzeń, które to stanowią dla osoby badanej osobistą przykrość. Potrafi wyobrazić sobie sytuacje trudne, problemowe (dotyczące innych), rozumie je i „odczuwa”. Odczuwa ból, gdy spostrzega cierpienie innej osoby lub zwierzęcia, ale też potrafi się cieszyć, gdy ludzie wokół są radosni. Cechuje się wysokim poziomem rozwoju moralnego, jest nastawiona na podejmowanie działań prospołecznych. Potrafi hamować agresję w sytuacjach trudnych (także wówczas, gdy spotyka się z bezradnością innych ludzi, nawet przez nich samych „zawinioną”). Ma wysoki poziom inteligencji emocjonalnej, warunkujący umiejętność dobrego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych. Dąży przy tym do refleksyjnej autokreacji (doskonalenia siebie wedle przyjętego mode-

lu/obrazu). Aktywnie działa w kierunku zmiany warunków życia ludzi. Jest wrażliwa na problemy, które pojawiają się w jej otoczeniu (ogólne i ludzkie), co wiąże się z osobowością twórczą, dążeniem do transgresji (osobistych — doskonalenie się, i publicznych — doskonalenie świata). Wrażliwość jednostki na problemy determinuje jej zdolność ich dostrzegania w świecie i odczuwania jako istotnych i koniecznych do rozwiązania. Wzbudza to zarazem motywację do działania kreatywnego, mającego na celu optymalizację obserwowanej, niedoskonałej rzeczywistości.

Transgresja (9 sten)

Osoba badana jest nastawiona na autokreację, dąży do osiągnięć i odkryć, które mogą zmienić kształt świata (motywowana jest dążeniem do doskonalenia siebie i otaczającego świata). Poszukuje aktywnie odpowiedzi na pytanie: „Jaka(-i) jestem?”. W działaniu jednostki dominuje motywacja prospołeczna, ukierunkowana na życie ludzkie (nie tylko własne) i świat. Osoba taka dąży do realizowania potrzeb niematerialnych, choć mogących się przejawiać w materialnych wytworach, niezwiązanych bezpośrednio ze znaczeniem społecznym. Jest zainteresowana zajmowaną przez siebie pozycją społeczną, ale nie tak bardzo jak realnym działaniem na rzecz zmiany świata. Dąży do doskonalenia siebie, otaczającego świata społecznego i materialnego poprzez działania twórcze. Rozwijając własne kompetencje i potencjały, cechy osobowości, a także dążąc do wzbogacania swoich doświadczeń, zdobywa poczucie skuteczności. Trudne zadania traktuje jako wyzwanie, któremu należy stawić czoło, co jest źródłem motywacji do rozwoju i podstawą osiągnięć rozwojowych. Cechuje się refleksyjnością i tendencją do buntu metafizycznego, ideologicznego (motywowanego prospołecznie, a nie instrumentalnie), którego celem jest optymalizacja warunków życia wszystkich ludzi.

1.2. Diagnoza negatywna — deficyty (osobowość twórcza i myślenie twórcze)

1.2.1. Analiza formalna (ilościowa)

U osoby badanej wyraźnie zaznaczają się deficyty (inhibitory) w zakresie następujących cech składających się na **osobowość twórczą**: niska

skłonność do ryzyka (4 sten) i przedsiębiorczość (4 sten), ograniczające gromadzenie doświadczeń w działaniach twórczych (tzw. doświadczeń uczących). Może to zarówno wynikać z problemów z ustaleniem się samooceny (5 sten) i silnego ego (6 sten), które są na poziomie przeciętnym, wskazującym pewną ambiwalencję w zakresie oceny własnej osoby, jak i te problemy determinować. Ambiwalencja w zakresie powiązanych z sobą samooceny (5 sten) i silnego ego (6 sten) może być u adolescentów naturalna rozwojowo, związana z kryzysem tożsamości (a więc może mieć charakter przemijający, co nie oznacza, że nie należy wspierać osoby badanej w procesie ustalania się adekwatnej i pozytywnej — związanej z samoakceptacją — samooceny). Poziom **myślenia twórczego** lokuje się również w granicach wyników niskich (4 sten). Najmniej pozytywnie osoba badana postrzega swoje myślenie dywergencyjne (2 sten) i niemal w równym stopniu ocenia negatywnie swoją zdolność do myślenia wizualno-transformacyjnego (3 sten). Na poziomie średnim, co wskazuje na ambiwalencję, lokuje się myślenie eksploracyjne (5 sten).

1.2.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

Skłonność do ryzyka (4 sten)

Osoba badana cechuje się względnie stałą tendencją do wyboru zachowań bezpiecznych, nienarażających na straty, ostrożnych. Ma trudności z przyjęciem możliwości poniesienia straty, stąd woli „poprzestać na małym, ale bezpiecznym”. Raczej więc zrezygnuje z osiągnięcia celu, nawet gdy jest on dla niej atrakcyjny, jeśli wiąże się to z podjęciem ryzyka (fizycznego, społecznego, moralnego, finansowego), narażającego na różne koszty (materialne i psychologiczne), których nie jest gotowa ponieść. Ryzyko jest dla jednostki awersyjne (nieatrakcyjne), wiąże się doświadczeniem negatywnych emocji (w sytuacji podejmowania działań ryzykownych), wynikających zarówno z wysoko ocenianego prawdopodobieństwa straty, jak i z cech samej czynności ryzykownej. Nie potrafi sobie radzić w warunkach niekontrolowanych zagrożeń, więc nie będzie

podejmowała niebezpiecznych czynności, które postrzega jedynie jako stratę, a nie wyzwanie czy drogę do osiągnięcia atrakcyjnych dla niej celów lub sposób sprawdzenia własnych zdolności lub umiejętności (strategia rezygnacyjna, wycofanie). W relacjach z innymi nastawiona jest raczej na uległość (która jest bezpieczna), w działaniu — zachowawcza (co jest bezpieczne). Kieruje się motywacją ochrony ważnych dla siebie dóbr, rezygnując z możliwości rozwoju (transgresji), jeśli wiąże się to z zagrożeniem wartości dla tej osoby istotnych. Blokuje to rozwój osobowości twórczej.

Przedsiębiorczość (4 sten)

Tego typu nastawienie osoby badanej blokuje podejmowanie działań innowacyjnych, co wiąże się z brakiem rozwoju potrzeby autonomii i samodzielności, które nie stanowią dla tej osoby ważnych regulatorów zachowania. Osoba badana ma słabo zaznaczoną potrzebę osiągnięć, częściej czuje się bezradna i nieskuteczna w swoich działaniach niż zaradna i skuteczna, co wyznacza deficyt kontroli wewnętrznej, poczucie zdeterminowania przez czynniki niezależne od jednostki. Raczej będzie ona skłonna do rezygnacji z osiągania wyników, które w jakiś sposób wyróżniałyby ją od innych, nie dąży do sukcesu traktowanego jako wartość autoteliczna (sama w sobie). Nie wierzy w możliwość „opanowania świata” i uzyskania tego wszystkiego, co jest w nim możliwe do osiągnięcia. Może to powodować niską produktywność, a także koncentrację raczej na przetrwaniu w świecie niż na jego „zawłaszczaniu”. Nie wierzy lub wierzy niedostatecznie w możliwość własnej samo-realizacji, ma trudności ze skoncentrowaniem się na potrzebach innych, stąd w relacjach z innymi jest raczej wycofana. Do cech deficytowych osoby badanej należą: mała aktywność, brak wytrwałości, niewielki zapał do pracy, defensywność w działaniu, pasywna adaptacyjność, problemy z asertywnością, niepewność siebie i deficyt wiary we własne możliwości, skłonność do wyboru działań bezpiecznych, poczucie małej skuteczności. Jednostka nie potrafi wykorzystać możliwości i szans rozwoju, nawet jeśli je posiada, doświadcza też trudności związanych z formułowaniem i realizowaniem celów (na przykład zawodowych), które są dla niej atrakcyjne, ale traktowane zwykle jako nieosiągalne. Ma trudności z opanowaniem stresu i obawy przed podejmowaniem nowych, nieznanych zadań. Łatwo zraża się niepowodzeniami, których

zwykle oczekuje, co czyni ją zależną i usztywnia jej działanie w sytuacjach trudnych i wymagających odważnego „sięgnięcia po swoje”. Trudności traktuje częściej jako zagrożenie, a nie jako wyzwanie. Nie dąży do zmiany swojej pozycji społecznej poprzez odniesienie sukcesu o charakterze materialnym.

Wysoka samoocena (5 sten)

Część problemów osoby badanej może wynikać z nieustalonej samooceny, jej ambiwalencji, wynikającej zapewne ze sprzecznych przekonań dotyczących tego, co jednostka chciałaby „zrobić”, „osiągnąć” (wysoki poziom transgresji, empatii, zaangażowania i wytrwałości), a co jej się „udaje” (niski poziom przedsiębiorczości i skłonności do podejmowania działań ryzykownych). W przekonaniach osoby badanej o niej samej występują dwa sprzeczne obrazy (których źródło należy wyjaśnić): przekonanie o braku własnej wartości, powodujące brak szacunku do siebie i wyraźny brak samoakceptacji (samoocena negatywna) lub przekonanie o byciu jednostką wartościową. Osoba badana zależnie od sytuacji może być z siebie niezadowolona — co uruchamia wyraźne tendencje do przebudowy własnego „ja”, związane z poczuciem wstydu z powodu własnej niedoskonałości — lub zadowolona, jeśli uda jej się zrealizować cel/działanie zgodnie z własnymi standardami, wartościami i przekonaniami. Typowa jest dla osoby badanej zmienność oceny siebie. Samoocena jednostki jako bezwartościowej, mającej nierealistyczne przekonanie o dominacji u siebie cech negatywnych, o tym, że wykonuje różne czynności i zadania znacznie gorzej niż inni, o własnej nieprzydatności i bezużyteczności — może zmienić się na przeciwną. Może to powodować przejściowe i zależne od sytuacji trudności w kontaktach społecznych; przyczyną tych trudności są nieutralizowane przekonania dotyczące innych ludzi (nieufność, zahamowanie, wyraźny lęk przed krytyką i odrzuceniem, które mogą powodować wycofanie się z relacji). Osoba badana może też doświadczać sprzecznych emocji — negatywnych lub pozytywnych — zależnie od sposobu funkcjonowania, problemów z podejmowaniem aktywności i wytrwałością w wykonywaniu zadań. W sytuacjach dla siebie niepewnych może wykazywać postawę unikową wobec trudności, wyzwań i ryzyka. Nie sprzyja to podejmowaniu przez jednostkę działań twórczych, które wymagają poczucia możliwości skutecznego i wartościowego działania.

Silne ego (6 sten)

Konsekwencją nieustalonej samooceny mogą być problemy z własnym ego, co wiąże się z ambiwalentną postawą jednostki wobec siebie i innych ludzi. Ujawniająca się w niektórych sytuacjach podejrzliwość oraz lękliwość w relacjach z innymi, wzmacniana nadwrażliwością na krytykę, powoduje, że działania osoby badanej mogą być blokowane przez obawę przed niepowodzeniem oraz ambiwalentną samoocenę. Dlatego jednostka nie zawsze potrafi się przeciwstawić innym z obawy przed odrzuceniem, a także z powodu niepewności własnych racji. Może również mieć trudność w wyrażaniu (ekspresji) siebie („taką, jaka jest”). W nastawieniach osoby badanej do siebie i życia mogą pojawiać się na przemian sprzeczne: optymistyczne lub pesymistyczne, przekonania, w zależności od sytuacji, w której jednostka się znajdzie (problemy związane z chwiejnym zaufaniem do własnych sił i umiejętności, powodujące niestabilność emocjonalną). Osoba badana doświadcza problemów z własnym ego wynikających z nieustalonego zaufania do siebie i innych, a także niedoceniań własnych osiągnięć. Mogą się u niej pojawiać trudności w wyrażaniu własnego zdania, na przykład jeśli nie jest go pewna lub w obecności autorytetu. Może to skutkować deficytem odwagi cywilnej, która jest warunkiem działania zgodnego z poglądami. Samodzielność działania osoby badanej ograniczają sytuacje, w których czuje się ona niepewna. Wówczas może traktować własne niepowodzenia jako zagrożenie, a nie wyzwanie, co ogranicza zdolność do radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Myślenie dywergencyjne (2 sten)

U osoby badanej dominuje konwencjonalność, odtwórczość i reproduktywność myślenia, tendencja do wybierania zadań, które mają jedno typowe rozwiązanie, oraz kierowanie się stereotypowymi rozwiązaniami (zadowalanie się zwykle pierwszym nasuwającym się pomysłem, który można zaakceptować jako rozwiązanie problemu/zadania). Brakuje jednostce nastawienia na poszukiwanie innych niż pierwsze — zwykle standardowe — rozwiązań, co powoduje blokowanie procesu generowania pomysłów. Osoba badana posiada też niską zdolność do redefiniowania problemu (sztywność poznawcza, przywiązanie do przyjętego rozwiązania) i przejawia wyraźną niechęć do penetrowania mniej znanych rozwiązań. Proponuje zwykle rozwiązania mało oryginalne,

co może wynikać z niskiej tolerancji niepewności powodującej unikanie podejmowania problemów złożonych oraz niejednoznacznych. Działanie jednostki przypomina myślenie według znanych algorytmów, stąd tendencja do utożsamiania rozwiązania problemu z udzieleniem jedynej i jedynie słusznej odpowiedzi, którą wystarczy znać (przeszukiwanie pamięci w celu znalezienia gotowej odpowiedzi).

Myślenie wizualno-transformacyjne (3 sten)

Osoba badana w niewielkim stopniu wykorzystuje własne doświadczenia do tworzenia nowych, oryginalnych obrazów rzeczy i zjawisk. Świat widzi takim, jaki fizycznie jest, nie dostrzegając w nim problemów wartych refleksji i przekształcenia. Świat postrzega jednowymiarowo i statycznie (nic w nim z niczym się nie łączy). Nie potrafi wyobrazić sobie innych stanów rzeczy niż te, które są, stąd ma trudność w przeprowadzaniu rozumowania, jeśli nie ma konkretnych wskazówek. Ma trudności z wymyśleniem czegokolwiek, co odbiegałoby od schematów, które ją otaczają, czy wyobrażeniem sobie przebiegu zdarzeń w inny sposób niż ten, który jest dostępny w doświadczeniach — jej własnych lub w otoczeniu. Ma tendencję do tworzenia stereotypowych scenariuszy zdarzeń, a jej obraz rzeczywistości jest konkretny i realistyczny. Ma problemy z wyobrażaniem sobie innych funkcji przedmiotów niż te, do których je stworzono. Nie wykazuje potrzeby i umiejętności potrzebnych do przeobrażania i doskonalenia własnego otoczenia, a także dokonywania zmian w życiu codziennym: zwykle zdarzenia takimi pozostają — nie potrafi dostrzec w nich niezwykłości. Nie ma wykształconej potrzeby modyfikowania własnego życia i otoczenia („bierze życie takim, jakie jest, nie zastanawiając się nad tym, jakie mogłoby być”) lub ma słabo wykształconą tę potrzebę. Ogranicza to możliwości znajdowania oryginalnych rozwiązań problemu.

Myślenie eksploracyjne (5 sten)

U osoby badanej widoczna jest przeciętna tendencja do poszukiwania i odkrywania nowych problemów, rzeczy nieznanych oraz przeciętna zdolność do przyjęcia innej, nowej perspektywy w postrzeganiu rzeczy znanych. Jednostka może mieć trudności w dostrzeganiu wad i ograniczeń rozwiązań, które powszechnie są przyjmowane (stereotypowość). W rezultacie może to blokować aktywność wobec zmiany rzeczywistości, której niedoskonałość nie zawsze jest spostrzegana (więc nie ma

potrzeby zmiany tej rzeczywistości). Osoba badana stosunkowo rzadko zadaje sobie pytania typu: „Jak mogłoby być?”, „Co można byłoby zmienić?”. Niedostatecznie eksploruje rzeczywistość, ponieważ często nie widzi potrzeby jej zmiany. Cechuje się przeciętnym poziomem ciekawości poznawczej (myślenia pytajnego: „co?”, „dlaczego?”, „po co?”). Rzeczywistość często jest dla tej osoby oczywista, przyjęte rozwiązania przyjmuje ona „na wiarę”, z trudem kwestionując ich zasadność czy prawomocność. Ma przeciętnie wykształconą potrzebę samodzielnego dochodzenia do zrozumienia różnych problemów oraz cechuje się przeciętnym poziomem motywacji związanej z wychodzeniem poza to, co znane i rutynowe w codziennym życiu, pracy zawodowej czy aktywności kulturalnej.

2. Interpretacja

W obrazie diagnostycznym ujawniają się następujące stymulatory i inhibitory twórczości, istotne dla podejmowania działania twórczego:

Stymulatory (**potencjały**):

a) wysokie zaangażowanie i wytrwałość (10 sten) — podejmowanie działania i realizacja;

b) wysoka empatia (10 sten) — dostrzeganie stanów rzeczywistości wymagających zmiany;

c) wysoka transgresja (9 sten) — ukierunkowanie działań na dokonywanie zmian i motywacja prospołeczna.

Inhibitory (**deficyty**):

a) słabe myślenie dywergencyjne (2 sten) — oryginalność, płynność i giętkość myślenia — kreowanie nowatorskich rozwiązań;

b) słabe myślenie wizualno-transformacyjne (3 sten) — zdolność do wyobrażania sobie pożądaných stanów rzeczywistości;

c) niska skłonność do ryzyka (4 sten) — podejmowanie działań trudnych;

d) niska przedsiębiorczość (4 sten) — konsekwencja i przekonanie o możliwości realizowania działań zmieniających stan rzeczywistości;

e) ambiwalentna samoocena (5 sten) — wiara we własne możliwości działania twórczego;

f) przeciętnie silne ego (6 sten) — odwaga w podejmowaniu działań twórczych i przeciwstawiania się utrwalonym standardom.

Osoba badana jest w wysokim stopniu zaangażowana i wytrwała w swoich działaniach. Cechy te traktowane są jako zdolności twórcze, stanowiące wynik zarówno cech osobowości, jak i doświadczenia w generowaniu rozwiązań oraz treningu, co łącznie wyznacza motywację do działania twórczego.

Można założyć, że osoba badana jest silnie zmotywowana do działań twórczych, transgresyjnych, co wspomagają zdolności empatyczne, związane z rozumieniem i ze współodczuwaniem emocjonalnych stanów innych osób lub istot żywych, wyznaczające aktywne zainteresowanie cudzymi potrzebami, motywami czy problemami. Może to uruchamiać działania służące poprawie dobrostanu innych ludzi. W kontekście twórczości empatia stanowi czynnik warunkujący wrażliwość na problemy, co może uruchamiać działania je eliminujące.

Zdolność do postrzegania problemów, zaangażowanie i wytrwałość w podejmowaniu i realizowaniu podjętych działań wspomagane są przez wysoki poziom transgresji. Transgresję określają specyficzne cechy natury ludzkiej, związane z motywacją do wprowadzania kreatywnych zmian, dążeniem do osiągnięć i odkryć (trwały ślad na Ziemi), zaznaczenia swojej osobowości, samorealizacji w sferach niematerialnych lub niezwiązanych bezpośrednio z codziennym, indywidualnym funkcjonowaniem (między innymi to odróżnia transgresyjność od przedsiębiorczości).

Zbiór potencjałów osobowości twórczej ograniczany jest głównie przez niski poziom zdolności do podejmowania działań ryzykownych. Zdolność ta stanowi swoisty wyznacznik działań twórczych, gdyż ich podejmowanie, jako nowatorskie i niekonwencjonalne, wymaga odwagi. Pedagodzy twórczości zazwyczaj traktują skłonność do podejmowania działań ryzykownych jako jedną ze zdolności twórczych. Każda czynność twórcza wiąże się bowiem z podejmowaniem ryzyka, jest zachowaniem ryzykownym.

Deficyt stanowi także niski poziom przedsiębiorczości, która wyraża się w umiejętności konsekwentnego dążenia do realizacji wyznaczonych celów — pokonywania trudności i barier stojących na drodze realizacji tych celów. Przedsiębiorczość jest wynikiem procesu socjalizacji i naturalnej

skłonności człowieka do aktywności, ale ukierunkowanej głównie indywidualnie (to także odróżnia przedsiębiorczość od transgresji).

Niska skłonność do ryzyka i przedsiębiorczość mogą być powiązane z niepewnością w zakresie oceny samego siebie (ambiwalencja samooceny). Wysoka samoocena, podobnie jak silne ego, stanowi jedną z cech osobowości (element obrazu „ja”) traktowaną jako element zdolności twórczych, tzw. specjalnych, sprzyjających podejmowaniu działań niestandardowych, więc twórczych, warunkowanych wiarą we własne możliwości. Wysoka samoocena wiązana jest tu głównie z jakością samoopisu i samoakceptacją, ale nie zaznacza się tu tak silnie element zdolności i odwagi do działania zgodnie z własnymi przekonaniem oraz obrony własnych racji (co dominuje w opisie silnego ego). Silne ego stanowi jedną z cech osobowości (obraz „ja”) warunkujących podejmowanie działań trudnych, będących wyzwaniem. Powiązane jest z wysoką samooceną, ale jakościowo stanowi „coś więcej”; obejmuje, oprócz opisu siebie, także siłę, determinację, pewność działania i odwagę jego podejmowania.

Spośród cech osoby badanej jej twórczość najwyraźniej ogranicza przestrzegana przez tę osobę zdolność do myślenia dywergencyjnego, a więc podstawowego zasobu, który decyduje o możliwości kreowania nowatorskich rozwiązań, a także myślenia wizualno-transformacyjnego, wspomagającego formowanie się nowatorskich rozwiązań — wizualizacji i przekształcania rzeczywistości (osoba badana „nie wie, jak rozwiązać twórczo problem”, i nie potrafi wyobrazić sobie zmienionego kształtu rzeczywistości). Myślenie zaangażowane w proces przemiany, przekształcania jednej rzeczy lub stanu w inną rzecz lub stan — w coś innego, czym do tej pory nie było — wymaga wyobraźni (twórczej) i zdolności wizualizacji różnych stanów, by móc działać w kierunku ich doskonalącego przeobrażania.

Myślenie eksploracyjne, pytające, problemowe jest podstawą i źródłem motywacji do działań twórczo przekształcających jednostkę i otaczającą ją rzeczywistość oraz znajdowania najlepszych rozwiązań różnych problemów (kreatywność/twórczość jest złożoną zdolnością wymagającą i odkrywania problemów, i twórczego ich rozwiązywania — problem trzeba dostrzec, określić jego znaczenie, by próbować i chcieć go rozwiązać). Można sądzić, że osobę badaną cechuje przeciętny poziom ciekawości poznawczej i zdolności do dostrzegania nowych problemów, ale występuje tu wyraźny niedostatek umiejętności, które decydują o ich rozwiązywaniu.

Hipoteza diagnostyczna

W obrazie diagnostycznym dominują w wysokim stopniu posiadane cechy osobowości twórczej (7 sten — wynik wysoki), decydujące o zaangażowaniu w działanie twórcze. Można więc sądzić, że potencjał realizacyjny osoby badanej, czyli właściwości motywacyjno-osobowościowe warunkujące podejmowanie działania twórczego, jest większy niż spostrzegane przez nią jej własne możliwości twórcze (zasoby), czyli myślenie twórcze (4 sten — wynik niski), decydujące o powstawaniu dzieła nowatorskiego i społecznie przydatnego (osoba badana bardziej „chce” niż „może” działać twórczo). Widoczna jest wyraźna sprzeczność związana z dążeniem do działania twórczego, służącego kreatywnej modyfikacji siebie i świata, przy jednoczesnym blokowaniu tego działania przez niepewność możliwości i z obawy o nieskuteczność własnych działań, których osoba ta może nie podejmować z uwagi na lęk przed działaniem ryzykownym (działanie twórcze zawsze wiąże się z ryzykiem), blokowanym przez ambiwalentną samoocenę i niedostatecznie silne ego. Wewnętrzne sprzeczności w zakresie osobowości i myślenia twórczego mogą być spowodowane zewnętrznym motywowanym dążeniem do działań twórczych, kreatywnych, służących zmianie („tak należy działać” — „ja powinnościowe”), które jeszcze niedostatecznie zostało ukonstytuowane przez motywację autoteliczną, wewnętrzną, refleksyjnie zinternalizowaną („tak naprawdę chciał(a)bym działać” — „ja idealne”). Inhibitorem blokującym działalność twórczą może być w tym przypadku niepewność i ambiwalencja samooceny, powiązana ze stosunkowo słabym ego, co ogranicza podejmowanie działań ryzykownych (twórczych) ze względu na nieustalone przekonania o własnych możliwościach działania kreatywnego (niski poziom myślenia dywergencyjnego i wizualno-transformacyjnego, powściągający tendencję do eksplorowania świata — przeciętny poziom myślenia eksploracyjnego).

3. Diagnoza projektująca (wsparcie, kierunek rozwoju) — wskazówki dla praktyki

Uzyskany obraz diagnostyczny sugeruje konieczność wspierania rozwoju poprzez:

a) działania mające na celu wzrost w zakresie pozytywnej samooceny i silnego ego, co może warunkować zmianę postrzegania własnych możliwości twórczych;

b) kształtowanie przedsiębiorczości warunkującej poczucie własnej sprawczości i możliwości znajdowania rozwiązań różnych problemów;

c) kształtowanie rozumnego podejścia do działań ryzykownych warunkujących podejmowanie działań twórczych, kreatywnych, więc nowych i trudnych (wymagających niestandardowego podejścia do problemów);

d) działania wspierające rozwój myślenia dywergencyjnego i wizualno-transformacyjnego (treningi twórczości);

e) działania kształtujące myślenie eksploracyjne, wzmacniające ciekawość poznawczą (treningi twórczości).

Działania w obszarze resocjalizacji powinny być ukierunkowane na wybór dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej. Profil zdiagnozowanych cech osobowości twórczej i myślenia twórczego wskazuje, że potencjalnie osoba badana lepiej będzie się realizowała w zawodach, które nie wymagają kreatywności, przedsiębiorczości, innowacyjności, podejmowania ryzyka, a więc lepiej sprawdzi się jako wykonawca zadań, kierowany przez innych, niż w pracy wymagającej podejmowania samodzielnych decyzji, w tym kierowania zespołem, który ma działać w warunkach nowych i niepewnych. Może też dobrze sprawdzać się w zawodach, które wymagają cierpliwości i wytrwałości, skoncentrowania i zaangażowania, ale niekoniecznie połączonych z „tworzeniem dzieł nowych”, na przykład w pracy z ludźmi (socjalnej) o charakterze pomocowym, opiekuńczym, wychowawczym (o ustalonych procedurach działania, mniej terapeutycznym, który wymaga jednak większej kreatywności, podejmowania ryzyka i umiejętności szybkiego reagowania na pojawiające się kryzysy). Dostrzeganie nowych problemów i właściwe formułowanie pytań problemowych oraz umiejętność ich rozwiązywania to cechy ważne zarówno w twórczości naukowej, przedsiębiorczości, jak i w sztuce. W wielu zawodach z nimi powiązanych osoba badana może mieć trudności w realizacji przypisanych jej zadań.

Osoba badana powinna wybierać zawody:

a) związane z pracą z ludźmi, ale o ustalonych standardach i procedurach (wysokie zaangażowanie i wytrwałość, empatia, transgresja), niewymagające podejmowania ryzyka i działań niekonwencjonalnych;

b) niewymagające podejmowania działań ryzykownych (niska skłonność do ryzyka, ambiwalentna samoocena, relatywnie słabe ego);

c) niewymagające bycia przedsiębiorczym (niska przedsiębiorczość, ambiwalentna samoocena, relatywnie słabe ego);

d) niewymagające podejmowania działań kreatywnych, nowatorskich, innowacyjnych (niski poziom myślenia dywergencyjnego, wizualno-transformacyjnego, przeciętny poziom myślenia eksploracyjnego).

UWAGA: oddziaływania służące rozwojowi osobowości twórczej i myślenia twórczego – ze względu na sposób ich diagnozy odnoszą się do twórczości tzw. potencjalnej, czyli wiążą się z osobistymi i utrwalonymi przekonaniem o sobie jako jednostce twórczej, mogą także wykorzystywać koncepcję poznawczą, zakładającą konieczność restrukturyzacji poznawczej przekonań. Omówienie tych zagadnień wychodzi jednak poza obszar problematyki analizowanej w niniejszej pracy, związanej z metodyką pracy resocjalizacyjnej. Podstawowe informacje dotyczące tych kwestii można znaleźć w wielu pracach (na przykład Seligman, 1993; Seligman, Reivich, Jaycox, Gillham 1997; Alford, Beck, 2005; Beck, Freeman, Davis, 2005; Leahy, 2008; Opora, 2009; Padesky, Greenberger, 2004a, 2004b; Mudrecka, 2015; Siemionow, 2016). Można także skorzystać z poradników, które przygotowano w tym celu (zob. Gębuis et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e).

Załącznik 2c

Struktura KOMT – wersja dla uczniów liceów

Cecha osobowości twórczej/myślenia twórczego	Liczba pozycji (N = 61)*	Przykładowe pozycje kwestionariusza z numerami twierdzeń
Osobowość twórcza		
Skłonność do ryzyka	7	(32) Zdarza mi się zrobić coś niebezpiecznego, by poczuć „dreszczyk emocji”. (37) Lubię brać udział w trudnych i nie zawsze bezpiecznych działaniach. (61) Kieruję się zasadą: „bez ryzyka nie ma życia”.

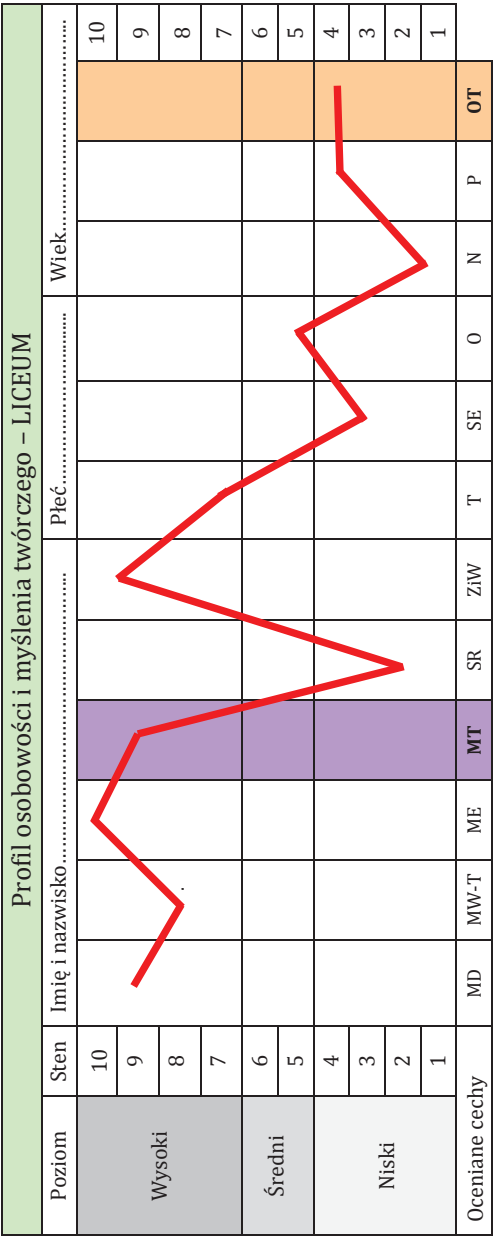
Zaangażowanie i wytrwałość	7	<p>(9) Pracuję tak długo, dopóki nie zadowolę mnie ostateczny rezultat mojej pracy.</p> <p>(11) Lubię się uczyć, bo to pomaga mi odkrywać świat.</p> <p>(58) Czasami, gdy rozwiązuję jakieś zadanie, całkowicie tracę poczucie czasu.</p>
Transgresja	6	<p>(13) Chcę realizować cele, o których inni nawet nie pomyślą.</p> <p>(24) Można o mnie powiedzieć, że mam „kompleks Nobla” (bo chcę odkryć coś nowego).</p> <p>(52) Chcę pozostawić po sobie ślad na Ziemi (trwały i znaczący dla innych).</p>
Silne ego	5	<p>(4) Staram się znaleźć i podkreślić pozytywne strony nawet najtrudniejszej sytuacji.</p> <p>(8) Jestem z siebie dumna(-y).</p> <p>(30) Wierzę, że poradzę sobie z każdym problemem.</p>
Otwartość	7	<p>(50) Lubię wszystko poznawać i wszystkiego doświadczać, nawet bez konkretnego celu.</p> <p>(54) Uważam, że poznanie przeciwstawnych poglądów jest konieczne, by wyrobić sobie własny pogląd.</p> <p>(55) Interesuje mnie wszystko, co mnie otacza.</p>
Nonkonformizm	5	<p>(1) Podejmuję decyzje niezależnie od wskazówek i rad innych.</p> <p>(3) Nie obawiam się wygłaszać własnych poglądów w obecności autorytetu (np. nauczyciela).</p> <p>(25) Zazwyczaj nie przejmuję się opinią otoczenia.</p>
Przedsiębiorczość	5	<p>(6) Zazwyczaj to ja rozdzielam zadania, np. podczas pracy grupowej na lekcji.</p> <p>(26) Zwykle proponuję nowe działania lub zabawy, uprzedzając innych.</p> <p>(47) Sądzę, że jest wiele możliwości podejmowania działalności gospodarczej, tylko trzeba je dostrzec.</p>

cd. zał. 2c

Myślenie twórcze		
Dywergencyjne	8	(5) Mam sto pomysłów na minutę. (29) Potrafię znaleźć różne zastosowania jakiegoś przedmiotu. (42) Często „kombinuję”, jak połączyć dwie na pozór niezwiązane z sobą informacje.
Wizualno- -transformacyjne	5	(10) Umiem wyobrazić sobie „kolor” lub „kształt” jakiegoś pojęcia. (23) Potrafię bez trudu wyobrazić sobie, jak jeden przedmiot zmienia się w inny, np. skrzypce w długopis. (59) Umiem sobie wyobrazić świat, który jest całkowicie różny od obecnego.
Eksploracyjne	6	(7) W moim otoczeniu jest tyle ciekawych rzeczy, które warto poznać. (22) Wolę odpowiadać na pytania otwarte (opisowe) niż zamknięte (z odpowiedziami tak/nie). (39) Zdarza się, że pytania, które zadaję na lekcjach, zaskakują nauczycieli.

* W tym 42 twierdzenia dla osobowości twórczej oraz 19 dla myślenia twórczego.

Przykładowy profil osobowości i myślenia twórczego – analiza i interpretacja (liceum)



Legenda: MD – myślenie dywergencyjne (9); MW-T – myślenie wizualno-transformacyjne (8); ME – myślenie eksploracyjne (10); MT – myślenie twórcze (9); SR – skłonność do ryzyka (2); ZiW – zaangażowanie i wytrwałość (9); T – transgresja (7); SE – silne ego (3); O – otwartość (4); N – nonkonformizm (2); P – przedsięwzięczość (4); OT – osobowość twórcza (4).

Wskazówki do analizy i interpretacji

1. Opis diagnostyczny

Diagnoza pozytywna i negatywna służy postawieniu hipotezy diagnostycznej. Analiza prowadzona jest na kilku poziomach:

- a) czynników wyższego rzędu (zasoby — myślenie twórcze/realizacja — osobowość twórcza);
- b) syndromów (podskale i ich powiązania) — ocena konfiguracji stron mocnych (potencjały) i słabych (deficyty);
- c) symptomów (pozycje/twierdzenia) — szczególnie ważna jest ich analiza w przypadku wyników przeciętnych, świadczących o ambiwalencji dokonywanej samooceny w danym zakresie (podskali).

1.1. Diagnoza pozytywna — potencjały (myślenie twórcze i osobowość twórcza)

1.1.1. Analiza formalna (ilościowa)

U osoby badanej na wysokim poziomie rozwinięte jest myślenie twórcze (9 sten), także pozostałe typy myślenia rozwinięte są na wysokim poziomie: myślenie eksploracyjne (10 sten), dywergencyjne (9 sten), wizualno-transformacyjne (8 sten). W osobowości twórczej na wysokim poziomie znajdują się zaangażowanie i wytrwałość (10 sten), stanowiące najsilniejszy stymulator twórczości, oraz w wysokim stopniu ujawnia się dążenie do transgresji (7 sten) — mniej wyraźny, ale znaczący stymulator twórczości.

1.1.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

Myślenie eksploracyjne (10 sten)

Osoba badana ma wyraźną tendencję do poszukiwania i odkrywania nowych problemów, rzeczy nieznanych, a także zdolność do przyjęcia innej, nowej perspektywy w postrzeganiu rzeczy znanych. Łatwo spostrzega wady i ograniczenia przyjętych powszechnie rozwiązań, dlatego też przyjmuje postawę aktywną wobec przedmiotu obserwacji lub generalnie otaczającej rzeczywistości w celu ich doskonalenia. Nieustannie zadaje sobie pytania, poszukuje wyzwań intelektualnych, dostrzega i definiuje nowe problemy lub redefiniuje stare. Eksploruje rzeczywistość ze względów nie tylko poznawczych, lecz także praktycznych; celem osoby badanej jest odkrywanie, poznawanie i działanie modyfikujące stany niedoskonałe. Cechuje ją ciekawość poznawcza, niechęć do przyjmowania czegoś „na wiarę”, chęć „dotknięcia wszystkiego” i samodzielnego zrozumienia różnych problemów (myślenie pytań: „co?”, „dlaczego?”, „po co?”), a także wysoki poziom motywacji związanej z wychodzeniem poza to, co znane i rutynowe w codziennym życiu, w pracy zawodowej czy w aktywności kulturalnej.

Myślenie dywergencyjne (9 sten)

Osoba badana przejawia tendencję do wybierania i rozwiązywania problemów otwartych, o wielu możliwych rozwiązaniach (poprawnych i równie dobrych). Posiada też dużą łatwość wytwarzania nowych pomysłów i wytworów (płynność myślenia, tzw. pomysłowość i bystrość), czemu sprzyja zdolność i odwaga łączenia (kojarzenia) z pozoru odległych znaczeniowo zjawisk (zdolność skojarzeń). Posiada umiejętność abstrakcyjnego myślenia i metaforyzowania, stąd chętnie włącza w rozwiązywanie zadań elementy fikcyjne, potrafi wykorzystywać różnorodne symbole i symbolicznie przedstawiać różne treści. Nie ma też problemów ze zmianą kierunku własnych poszukiwań i myślenia, a więc nie fiksuje się na jednym pomysle, bierze pod uwagę inne możliwe rozwiązania. Pomysły jednostki są różnorodne i zaskakujące wielokierunkowością rozwiązań, niekonwencjonalne, oryginalne, niezwykle, rzadko spotykane, a przy tym trafne i zrozumiałe dla innych. Osoba badana dąży do doskonalenia własnych pomysłów, dlatego też uwzględnia wszystkie ważne przesłanki mogące prowadzić do rozwiązania sytuacji problemowej. Cechuje się: precyzją i dbałością o szczegóły oraz estetykę wykonania zadania, a także tendencją do dopracowywania rozwiązań w najdrob-

niejszych szczegółach. Powiązane jest to z wytrwałością i cierpliwością w realizowaniu zadań, a jednocześnie odwagą w podejmowaniu nowych wyzwań.

Myślenie wizualno-transformacyjne (8 sten)

Osoba badana posiada w wysokim stopniu wykształconą zdolność do wykorzystywania własnych doświadczeń w tworzeniu nowych, oryginalnych obrazów rzeczy i zjawisk, umożliwiającą rozwiązywanie problemów i osiąganie celów. Sprzyja temu dobrze rozwinięte myślenie wizualno-przestrzenne, którego istotną cechą jest duża dynamika skojarzeń, pozwalająca prowadzić eksperymenty myślowe, wymyślać niezwykle fabuły oraz scenariusze. Jednostka potrafi w umyśle zmieniać niektóre lub nawet wszystkie cechy obiektu tak, by jego końcowa forma różniła się znacząco od jego postaci wyjściowej. Ma potrzebę i zdolność dokonywania transformacji (przeobrażeń) także w życiu codziennym, przekształca nawyki w nowe, inspirujące działania, istniejące rzeczy w coś zupełnie nowego (na przykład odzież), nudne i rutynowe sposoby spędzania wolnego czasu w zachowania nowatorskie i niecodzienne. Potrafi dostrzegać „niezwykłość w zwykłości”. Jest osobą twórczą, gdyż potrafi w wyobraźni przekształcać określone i postrzegane właściwości (cechy obrazu umysłowego) w obrazy i wyobrażenia zaskakujące, niezwyczajne, oryginalne, niespotykane.

Zaangażowanie i wytrwałość (10 sten)

Osoba badana potrafi skoncentrować się na zadaniach, których wykonania się podejmuje. Silnie angażuje się w rozwiązywanie problemów, którymi się interesuje, wytrwale i w sposób konsekwentny, niemal uporczywy dąży do wyznaczonych celów. Potrafi poświęcić wiele przyjemności, by zrealizować zadanie, którego się podjęła (wysoka motywacja „nie-dokończonych zadań”). Realizację zadań traktuje jako cel sam w sobie, a także czerpie zadowolenie wynikające z samego działania (nie tylko osiągnięcia celu). Potrafi długo pracować, aż do skutku nad rozwiązaniem jakiegoś problemu, nie zniechęca się niepowodzeniami, które traktuje jako wyzwanie. Jest gorliwa, pełna zapału, zaangażowania i zaciętości, cierpliwa. Selektywnie podchodzi do różnych problemów — wybiera to, czym się zainteresuje. Potrafi się koncentrować na podjętym temacie (obiekcie, sytuacji, wytworze). Podczas pracy odczuwa przepływ sił i radości, wynikający z podjętego działania. Potrafi zapomnieć o innych —

nawet ważnych — sprawach, jeśli wykonuje interesujące zadania (które „pochłaniają ją bez reszty”).

Transgresja (7 sten)

Osoba badana jest nastawiona na autokreację, dąży do osiągnięć i odkryć, które mogą zmienić kształt świata (motywowana jest dążeniem do doskonalenia siebie i otaczającego świata). Poszukuje aktywnej odpowiedzi na pytanie: „Jaki(-a) jestem?”. W działaniu tej osoby dominuje motywacja prospołeczna, ukierunkowana na życie ludzkie (nie tylko własne) i świat. Jednostka dąży do realizowania potrzeb niematerialnych, choć mogących się przejawiać w materialnych wytworach, niezwiązanych bezpośrednio ze znaczeniem społecznym. Nie interesuje się tak bardzo zajmowaną przez siebie pozycją społeczną, a raczej realnymi działaniami na rzecz zmiany świata. Dąży do doskonalenia siebie, otaczającego świata społecznego i materialnego poprzez działania twórcze. Rozwijając własne kompetencje i potencjały, cechy osobowości, a także dążąc do wzbogacania własnych doświadczeń, zdobywa poczucie własnej skuteczności. Trudne zadania traktuje jako wyzwanie, któremu należy stawić czoło, co stanowi źródło motywacji do rozwoju i podstawę osiągnięć rozwojowych. Cechuje się refleksyjnością i tendencją do buntu metafizycznego, ideologicznego (motywowanego prospołecznie, a nie instrumentalnie), którego celem jest optymalizacja warunków życia wszystkich ludzi.

1.2. Diagnoza negatywna — deficyty (osobowość twórcza)

1.2.1. Analiza formalna (ilościowa)

U osoby badanej słabo rozwinięta jest osobowość twórcza (4 sten), natomiast wyraźne deficyty (inhibitory) obserwujemy w większości obszarów jednostki, która cechuje się: bardzo niską skłonnością do ryzyka (2 sten), nonkonformizmem (2 sten), słabym ego (3 sten) i przedsiębiorczością (4 sten), ograniczającymi gromadzenie doświadczeń w działaniach twórczych (tzw. doświadczeń uczących). Można zaryzykować twierdzenie, że jest to wynikiem deficytu otwartości, ale też może determinować problemy z otwartością (5 sten), która jest na poziomie

przeciętnym, wskazującym pewną osobowościową trudność przeciwstawienia się powszechnie przyjętym standardom i rozwiązaniom oraz oderwania się od nich.

1.2.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

Skłonność do ryzyka (2 sten)

Osoba badana cechuje się względnie stałą tendencją do wyboru zachowań bezpiecznych, nienarażających na straty, bardzo ostrożnych. Ma trudności z przyjęciem możliwości poniesienia straty, stąd woli „poprzestać na małym, ale bezpiecznym”, a więc raczej zrezygnuje z osiągnięcia celu, nawet jeśli jest on dla niej bardzo atrakcyjny, jeśli wiąże się to z podjęciem ryzyka (fizycznego, społecznego, moralnego, finansowego), narażającego na koszty (materialne i psychologiczne), których nie jest gotowa ponieść. Ryzyko jest dla tej osoby awersyjne (nieatrakcyjne), wiąże się z doświadczaniem negatywnych emocji w sytuacji podejmowania działań ryzykownych, wynikających zarówno z wysoko ocenianego prawdopodobieństwa straty, jak i z cech samej czynności ryzykownej. Jednostka nie potrafi sobie radzić w warunkach niekontrolowanych zagrożeń, stąd nie będzie podejmowała niebezpiecznych czynności, które postrzega jedynie jako stratę, a nie jako wyzwanie czy drogę do osiągnięcia atrakcyjnych dla siebie celów lub sposób sprawdzenia własnych zdolności lub umiejętności (przyjmuje strategię rezygnacyjną — wycofuje się z działania). W relacjach z innymi ludźmi nastawiona jest raczej na uległość (która jest bezpieczna), w swym działaniu zaś — zachowawcza (co też jest bezpieczne). Kieruje się głównie motywacją ochrony ważnych dla siebie dóbr, rezygnując z możliwości rozwoju (transgresji), jeśli wiąże się to z zagrożeniem wartości dla tej osoby istotnych. Blokuje to znacząco rozwój osobowości twórczej.

Nonkonformizm (2 sten)

Osoba badana może być określona potocznie jako konformistyczna, czyli zależna od innych i wyraźnie pasywna (wycofująca się) w sytu-

acjach społecznych. Cechuje się przede wszystkim: sztywnością adaptacyjną, stereotypowością w postrzeganiu rzeczywistości, uległością w relacjach z innymi ludźmi, słabością i lękliwością w wyrażaniu własnych opinii, podległością i podporządkowywaniem się innym (głównie autorytetom), niesamodzielnością w myśleniu i działaniu, defensywnością i wycofywaniem się z relacji zagrażających poczuciu własnej wartości (zahamowanie). Cechuje się również niską odpornością na sprzeczności i nietolerancją wobec czegoś, co jest niestandardowe, odmienne. Ponieważ poprzez swoją wycofującą się postawę ma niewielką szansę, by działać samodzielnie, autonomicznie i skutecznie, ma (choć nie zawsze świadomie to przyznaje) poczucie braku kontroli nad własnym działaniem i życiem, stąd może się pojawiać (jako skutek) mała wytrwałość w realizowaniu celów, szczególnie tych, które nie są społecznie potwierdzone. W odniesieniu do celów społecznie uznanych i standardów podzielanych przez większość może cechować się fanatyzmem w ich propagowaniu (autorytaryzm). Przejawia również niechęć do przejmowania odpowiedzialności za własne działania (woli przerzucić ją na osoby z zewnątrz — autorytety), co wzmacnia brak krytycyzmu. Niskie poczucie własnej wartości, którym się cechuje, powoduje tendencję do poszukiwania wsparcia własnych przekonań, wyborów czy określania prawomocności podejmowanych decyzji w zewnętrznych autorytetach. Konformizm traktowany jest jako element (cecha) postaw odtwórczych.

Słabe ego (3 sten)

Konsekwencją postaw zachowawczych osoby badanej (niskie ryzyko i konformizm) mogą być problemy z własnym ego, co wiąże się z ambiwalentną postawą wobec siebie i innych ludzi. Ujawniająca się w niektórych sytuacjach podejrzliwość i lękliwość osoby badanej w relacjach z innymi, wzmacniana nadwrażliwością na krytykę, powoduje, że działania jednostki mogą być blokowane przez obawę przed niepowodzeniem. Dlatego osoba badana nie zawsze potrafi się przeciwstawić innym z obawy przed odrzuceniem, a także z powodu niepewności własnych racji. Może mieć trudność w wyrażaniu (ekspresji) siebie („taką, jaka jest”). W nastawieniach tej osoby do siebie i życia mogą pojawiać się sprzeczne — na przemian optymistyczne lub pesymistyczne — przekonania o sobie i świecie; zależy to od sytuacji, w której osoba ta się znajdzie (pro-

blemy związane z chwiejnym zaufaniem do własnych sił i umiejętności powodujące niestabilność emocjonalną). Osoba badana doświadcza problemów z własnym ego, które wynikają głównie z nieustalonego (nacechowanego ambiwalencją) zaufania do siebie i innych, a także z niedoceniania własnych osiągnięć. Mogą się pojawiać trudności w wyrażaniu własnego zdania, jeśli jednostka nie jest go pewna, lub ujawniania własnych poglądów w obecności autorytetu. Może to skutkować deficytem odwagi cywilnej, która jest warunkiem działania zgodnego z poglądami. Samodzielność działania osoby badanej ograniczają sytuacje, w których czuje się ona niepewna. Wówczas może traktować własne niepowodzenia jako zagrożenie, a nie jako wyzwanie, co ogranicza zdolność do radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Przedsiębiorczość (4 sten)

Tego typu nastawienie blokuje podejmowanie działań innowacyjnych, co wiąże się z brakiem rozwoju potrzeby autonomii i samodzielności, które nie stanowią dla osoby badanej ważnych regulatorów zachowania. Słabo zaznacza się u niej potrzeba osiągnięć, jednostka czuje się najczęściej bezradna i nieskuteczna w swoich działaniach, co jest wyznaczone przez deficyt kontroli wewnętrznej, poczucie zdeterminowania przez czynniki niezależne od osoby badanej. Raczej będzie ona skłonna do rezygnacji z osiągania wyników, które w jakiś sposób wyróżniałyby ją od innych, nie dąży do sukcesu traktowanego jako wartość autoteliczna (sama w sobie). Nie wierzy w możliwość „opanowania świata” i uzyskania tego wszystkiego, co jest w nim możliwe do osiągnięcia. Może to powodować niską produktywność, a także koncentrację raczej na przetrwaniu w świecie niż na jego „zawłaszczeniu”. Osoba badana nie wierzy lub wierzy niedostatecznie w możliwość własnej samorealizacji, ma też trudności z koncentracją na potrzebach innych, stąd w relacjach z innymi jest raczej wycofana. Do cech deficytowych jednostki należą: mała aktywność, brak wytrwałości, słaby zapał do pracy, defensywność w działaniu, pasywna adaptacyjność, problemy z asertywnością, niepewność siebie i deficyt wiary we własne możliwości, skłonność do wyboru działań bezpiecznych, poczucie małej skuteczności. Dlatego też osoba badana nie potrafi wykorzystać możliwości i szans rozwoju, nawet jeśli je posiada. Doświadcza też trudności związanych z formułowaniem i realizowaniem atrakcyjnych dla siebie celów, które traktuje zwykle

jako nieosiągalne. Ma trudności z opanowaniem stresu i obawy przed podejmowaniem nowych, nieznanych zadań. Łatwo zraża się niepowodzeniami, których zwykle oczekuje (samospełniające się proroctwo), co czyni ją zależną i usztywnia jej działanie w sytuacjach trudnych i wymagających odważnego „sięgnięcia po swoje”. Trudności traktuje częściej jako zagrożenie, a nie jako wyzwanie. Nie dąży do zmiany swojej pozycji społecznej poprzez odniesienie sukcesu o charakterze materialnym, bo nie wierzy w jego możliwość.

Otwartość (5 sten)

Osoba badana wykazuje tendencje do przeciętnej elastyczności w postrzeganiu i ocenie świata. W swoich ocenach ludzi i świata, ale także w działaniach, jest często schematyczna, konwencjonalna, ma problemy ze spontanicznością i z eksperymentowaniem, jeśli postrzega to jako zagrożające. Może mieć problemy z przystosowywaniem się do zmiennych warunków czy nowych sytuacji, ekspresją siebie, czemu sprzyja znaczna zależność od autorytetów, powodująca trudność w formułowaniu własnych wniosków. Ma trudność z przyjęciem jakichś nowych idei etycznych, społecznych czy politycznych, jeśli wymaga to przeciwstawienia się otoczeniu społecznemu. Może wówczas mieć tendencję do przyjmowania tego, co powszechnie przyjęte lub pochodzi od uznanych autorytetów, za własne („na wiarę”). W niewielkim stopniu poszukuje nowych doznań i doświadczeń, uznając je często za niepotrzebne. Cechuje się raczej pasywnością niż aktywnością w działaniach, ma przeciętną energię życiową. Może mieć trudność w wyrażaniu swoich uczuć czy też w kierowaniu się intuicją. Dosyć trudno toleruje sprzeczne informacje lub niejednoznaczne sytuacje, woli wybrać rozwiązania schematyczne, pochodzące od autorytetu. Czasem może mieć problemy z przystosowaniem się do nowych sytuacji, szczególnie wówczas, gdy wymaga to przeciwstawienia się innym ludziom lub ich przekonaniom (traktowanym jako społecznie uprawnomocnione).

2. Interpretacja

W obrazie diagnostycznym ujawniają się stymulatory i inhibitory twórczości, istotne dla podejmowania działania twórczego.

Stymulatory (potencjały):

- a) myślenie eksploracyjne (10 sten) — dostrzeganie nowych problemów i właściwe formułowanie pytań problemowych;
- b) myślenie dywergencyjne (9 sten) — oryginalność, płynność i giętkość myślenia — kreowanie nowatorskich rozwiązań;
- c) myślenie wizualno-transformacyjne (8 sten) — zdolność do wyobrażania sobie pożądaných stanów rzeczywistości;
- d) zaangażowanie i wytrwałość (9 sten) — podejmowanie działania i jego realizacja;
- e) transgresja (7 sten) — ukierunkowanie działań na dokonywanie zmian i motywacja prospołeczna.

Inhibitory (deficyty):

- a) niska skłonność do ryzyka (2 sten) — niechętnie podejmowanie działań trudnych, zagrażających własnemu bezpieczeństwu;
- b) niski nonkonformizm (2 sten) — niewielka zdolność do przeciwstawiania się opiniom i przekonaniom innych, także autorytetom;
- c) słabe ego (3 sten) — brak odwagi do podejmowania działań twórczych i przeciwstawiania się utrwalonym standardom;
- d) niska przedsiębiorczość (4 sten) — niewielka konsekwencja i niskie przekonanie o możliwości realizowania działań zmieniających stan rzeczywistości;
- e) przeciętna otwartość (5 sten) — przeciętna wrażliwość i zdolność do dostrzegania problemów wymagających refleksji i rozwiązania.

Osoba badana posiada duże możliwości twórcze wyrażające się w zdolności do twórczego myślenia (dywergencyjnego, wizualno-transformacyjnego i eksploracyjnego). Potrafi zatem z łatwością wytwarzać oryginalne i nowatorskie pomysły rozwiązywania różnych problemów, cechuje się w wysokim stopniu rozwiniętą oryginalnością, płynnością i giętkością myślenia, co wyznacza kreowanie nowatorskich rozwiązań. Sprzyja temu wysoki poziom myślenia wizualno-transformacyjnego, determinującego zdolność wizualizacji pomysłów rozwiązań oraz wyobraźnię twórczą, która wspomaga proces przemiany, przekształcania jednej rzeczy lub stanu w inną rzecz lub określony stan — w coś innego. Wszystko to służy lub może służyć działaniu w kierunku doskonalącego przeobrażania rzeczywistości. Ponadto proces twórczy u osoby badanej jest inicjowany przez myślenie eksploracyjne, pytajne, problemowe, któ-

re jest podstawą i źródłem motywacji do działań twórczo przekształcających jednostkę i otaczającą ją rzeczywistość oraz znajdowania najlepszych rozwiązań różnych problemów. Wysoka zdolność do dostrzegania nowych problemów i właściwego formułowania pytań problemowych jest ważna zarówno w twórczości naukowej, w przedsiębiorczości, jak i w sztuce, a więc także w wielu sferach z nimi powiązanych; osoba badana przejawia predyspozycje do pracy w każdej z nich.

Osoba badana jest w wysokim stopniu zaangażowana i wytrwała w swoich działaniach. Cechy te wyznaczają wysoką motywację do działania twórczego. Zdolność do postrzegania problemów, zaangażowanie i wytrwałość w podejmowaniu i realizowaniu podjętych działań wspomagane są przez względnie wysoki poziom transgresji. Transgresję określają specyficzne cechy natury ludzkiej, związane z motywacją do wprowadzania kreatywnych zmian, dążeniem do osiągnięć i odkryć (trwały ślad na Ziemi), zaznaczenia swojej osobowości, a także samorealizacji w sferach niematerialnych lub niezwiązanych bezpośrednio z codziennym, indywidualnym funkcjonowaniem (między innymi to odróżnia transgresję od przedsiębiorczości). Można więc sądzić, że osoba badana jest w wysokim stopniu zmotywowana do działań twórczych, transgresyjnych, doskonalących zarówno ją samą, jak i otaczający ją świat.

Zbiór potencjałów osobowości twórczej ograniczany jest głównie przez niski poziom zdolności do podejmowania ryzyka, która stanowi swoisty, ale ważny wyznacznik działań twórczych. Działania takie bowiem jako nowatorskie i niekonwencjonalne wymagają odwagi, by je podejmować. Skłonność do podejmowania działań ryzykownych traktowana jest zwykle jako jedna ze zdolności twórczych, warunkujących podejmowanie działań obarczonych dużym ryzykiem ze względu na ich unikatowość. Każda czynność twórcza wiąże się bowiem z podejmowaniem ryzyka, jest zachowaniem ryzykownym.

Unikanie ryzyka powiązane może być z silnie zaznaczającym się nastawieniem konformistycznym cechującym osobę badaną, która ma wyraźny problem z przeciwstawianiem się społecznym naciskom, nie potrafi też zanegować opinii, ocen czy poglądów innych ludzi — szczególnie autorytetów. Determinuje to niesamodzielność i zależność od innych w myśleniu, ocenianiu oraz działaniu. Może stanowić rezultat niewykształconego autonomicznego systemu wartości (kryzys w warto-

ściowaniu, nieustalenie systemu wartości). W różnych teoriach twórczości nonkonformizm traktowany jest jako cecha osobowości lub charakteru stanowiąca ważny element osobowości twórczej, co jest powiązane przede wszystkim z przełamywaniem standardowego myślenia i odwagą formułowania własnych przekonań. Można sądzić, wskazując dodatkowo na powiązanie otwartości (przeciętny, nieustalony poziom) z nonkonformizmem (niski poziom), że u osoby badanej nie nastąpił jeszcze — naturalny rozwojowo — proces odłączania się od wpływów osób znaczących (autorytetów) w procesie kreowania własnej tożsamości. Dominuje u jednostki potrzeba zależności, która nie sprzyja kształtowaniu się postaw nonkonformistycznych.

Deficyt stanowi także niski poziom przedsiębiorczości, która wyraża się w umiejętności konsekwentnego dążenia do realizacji wyznaczonych celów — pokonywania trudności i barier stojących na drodze do realizacji celów. Przedsiębiorczość jest wynikiem procesu socjalizacji i naturalnej skłonności człowieka do aktywności, ale aktywność ta ukierunkowana jest głównie na realizację celów indywidualnie atrakcyjnych (między innymi to odróżnia przedsiębiorczość od transgresji). Deficyt przedsiębiorczości może tu stanowić rezultat konformizmu i niechęci do podejmowania działań ryzykownych, więc twórczych.

Niska skłonność do ryzyka i mała przedsiębiorczość mogą być powiązane z niepewnością oceny samego siebie (słabe ego). Silne ego jest cechą osobowości traktowaną jako element zdolności twórczych, tzw. specjalnych, sprzyjających podejmowaniu działań niestandardowych, więc twórczych, warunkowanych wiarą we własne możliwości. Osobę badaną cechuje bowiem słabe ego, ograniczające pewność własnych racji oraz odwagę do działania zgodnie z własnymi przekonaniami i obrony własnych racji (co dominuje w opisie silnego ego). Słabe ego stanowi jedną z cech osobowości (obraz „ja”) ograniczających podejmowanie działań trudnych, stanowiących wyzwanie. Osobę badaną cechuje deficyt siły, brak determinacji w działaniu, niepewność w zakresie podejmowanych działań i brak odwagi do ich podejmowania.

Deficyty osobowościowe ograniczające podejmowanie działań twórczych skutkują przeciętnym poziomem otwartości, która jest pozytywnie skorelowana z twórczością, głównie z myśleniem dywergencyjnym i eksploracyjnym, i warunkuje wrażliwość oraz zdolność do dostrzega-

nia problemów wymagających refleksji i rozwiązania. Poziom myślenia twórczego jest u badanej osoby wysoki, ale można zakładać, że działanie twórcze jest tu powściągane i blokowane przez nastawienie konformistyczne i skorelowany z nim niski wynik w zakresie skłonności do podejmowania działań ryzykownych.

Hipoteza diagnostyczna

W obrazie diagnostycznym przeważa myślenie twórcze (9 sten — wynik bardzo wysoki), wyznaczające możliwości twórcze, nad cechami osobowości twórczej (4 sten — wynik niski), decydującymi o zaangażowaniu w działanie twórcze. Można więc sądzić, że osoba badana ma większy wyjściowy potencjał twórczy (zasoby), a więc postrzegane przez nią własne możliwości twórcze, decydujące o powstawaniu dzieła nowatorskiego i społecznie przydatnego, aniżeli potencjał realizacyjny, czyli cechy motywacyjno-osobowościowe warunkujące podejmowanie działania twórczego (osoba badana bardziej „może” niż „chce” działać twórczo). Wewnętrzne sprzeczności w zakresie osobowości i myślenia twórczego mogą być spowodowane warunkami socjalizacji jednostki, która mimo iż posiada potencjał twórczy, nie potrafi go wykorzystać ze względu na zewnętrzne naciski powstrzymujące ją przed działaniami niekonwencjonalnymi (niski nonkonformizm), więc ryzykownymi także społecznie (kierowanie się społeczną oceną, ocena siebie głównie przez pryzmat „zwierciadła społecznego”).

3. Diagnoza projektująca (wsparcie, kierunek rozwoju) — wskazówki dla praktyki

Uzyskany obraz diagnostyczny sugeruje konieczność wspierania rozwoju osoby badanej poprzez:

a) działania mające na celu wzrost w zakresie silnego ego (i skorelowanej z nim wysokiej samooceny), co może warunkować zmianę postrzegania przez jednostkę własnych możliwości twórczych, a także wspierać jej odwagę do podejmowania działań trudnych (ryzykownych) oraz odwagę do przeciwstawiania się zastanym standardom (nonkonformizm) oraz do elastycznego i refleksyjnego postrzegania siebie i otaczającej rzeczywistości;

b) działania mające na celu kształtowanie odwagi do wyrażania siebie i własnych opinii, wspieranie niezależności od autorytetów (także eksperckich);

c) kształtowanie rozumnego podejścia do działań ryzykownych warunkujących podejmowanie działań twórczych, kreatywnych, więc nowych i trudnych (wymagających niestandardowego podejścia do problemów);

d) kształtowanie przedsiębiorczości warunkującej poczucie własnej sprawczości i możliwości znajdowania rozwiązań różnych problemów.

Profil cech wskazuje na wyraźny deficyt osobowościowy w aspekcie realizacyjnym działań twórczych, można więc sądzić, że potencjalnie osoba badana może realizować się w sferach i zawodach, które wymagają kreatywności i innowacyjności, pod warunkiem wzmocnienia tych cech osobowości, które warunkują wykorzystywanie posiadanych potencjałów twórczych wyrażających się w myśleniu twórczym, a przede wszystkim w podejmowaniu ryzyka działań niekonwencjonalnych, wyznaczanych przez otwartość, nonkonformizm i silne ego. Wzmocnienie cech osobowości twórczej jest tu warunkiem formułowania zaleceń zarówno w aspekcie wewnętrznej przemiany, sprzyjającej kreatywnemu rozwojowi jednostki i jej aktywnej adaptacji do wymagań zewnętrznych, jak i do planowania ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej, która jest niezbędnym elementem planowania życia z wykorzystaniem własnych potencjałów; wzmocnienie w tej sferze czyni niepotrzebnymi zachowania dezadaptacyjne (tracą one swą funkcjonalność). Słabo rozwinięte cechy osobowości twórczej ograniczają wyraźnie możliwość wykorzystania potencjału twórczego osoby badanej. Można sądzić, że taki profil cech może być charakterystyczny dla osób przejawiających zachowania dezadaptacyjne, osoby takie bowiem przyjmują strategię „działania możliwego”, które w ich sytuacji życiowej może skutkować przede wszystkim deficytami w zakresie samooceny i kontroli wewnętrznej oraz wyborem strategii działania, które jest możliwe w deficytowych warunkach rozwoju (życia).

Warto odnieść się także do kwestii planowania rozwoju edukacyjnego i zawodowego jako ważnych elementów życia (również dla osób niedostosowanych społecznie). Profil zdiagnozowanych cech pozwala sądzić, że osoba badana sprawdzi się jako wykonawca zadań twórczych, ale

w warunkach bezpiecznych, tzn. niewymagających kierowania innymi czy podejmowania samodzielnych decyzji w warunkach nowych i niepewnych. W przypadku osób ze społecznymi deficytami rozwojowymi można by wskazać konieczność podjęcia działań kompensujących braki i ograniczenia w sferze postrzegania siebie (eliminowania zniekształceń poznawczych). Osoba mająca takie cechy może również dobrze sprawdzać się w zawodach, które wymagają cierpliwości i wytrwałości, skoncentrowania i zaangażowania oraz „tworzenia dzieł nowych”; dostrzeganie nowych problemów i właściwe formułowanie pytań problemowych oraz umiejętność rozwiązywania problemów to cechy ważne zarówno w twórczości naukowej, jak i w sztuce, a więc w wielu zawodach. Warunkiem jednak jest tu wzmocnienie pewności siebie, odwagi poznawczej i decyzyjnej (wzrost w zakresie nonkonformizmu, silnego ego, otwartości, przedsiębiorczości), a u osób niedostosowanych społecznie — wiary w możliwość działania konstruktywnego, służącego im osobiście, czyli zaspokajającego potrzeby samorealizacyjne, wiarę w możliwość osiągnięcia sukcesu środkami społecznie dozwolonymi. Wysoki poziom transgresji oraz różnych typów myślenia twórczego predestynuje jednostkę także do wykonywania zawodów związanych z twórczością rozumianą jako realne przekształcanie świata, zarówno poprzez sztukę, jak i w formie wynalazków doskonalących codzienną rzeczywistość. Wymaga to jednak pogłębionej diagnozy „osobistych talentów”.

Osoba badana powinna wybierać **zawody**:

a) niewymagające podejmowania działań ryzykownych (niska skłonność do ryzyka, niski nonkonformizm, przeciętny poziom otwartości, relatywnie słabe ego);

b) niewymagające bycia przedsiębiorczym (niska przedsiębiorczość, relatywnie słabe ego, niski nonkonformizm, niska skłonność do podejmowania działań ryzykownych);

c) wymagające podejmowania działań kreatywnych, nowatorskich, innowacyjnych (wysoki poziom myślenia dywergencyjnego, wizualno-transformacyjnego, eksploracyjnego, wysoki poziom zaangażowania i wytrwałości oraz transgresji).

UWAGA: w oddziaływaniach służących rozwojowi osobowości twórczej i myślenia twórczego — rozwój ten ze względu na sposób ich diagno-

zy odnosi się do twórczości tzw. potencjalnej, czyli wiąże się osobistymi i utrwalonymi przekonaniem osoby badawczej o sobie jako jednostce twórczej – można także wykorzystywać koncepcję poznawczą, zakładającą konieczność restrukturyzacji poznawczej przekonań jednostki. Zagadnienia te wychodzą jednak poza obszar analizowanych w niniejszej pracy, związanych z metodyką pracy resocjalizacyjnej. Podstawowe informacje dotyczące tych kwestii można znaleźć w wielu pracach (na przykład: Seligman, 1993; Seligman et al., 1997; Padesky, Greenberger, 2004a, 2004b; Alford, Beck, 2005; Beck, Freeman, Davis, 2005; Leahy, 2008; Opora, 2009; Mudrecka, 2015; Siemionow, 2016). Można także skorzystać z poradników (zob. Gębuś et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e).

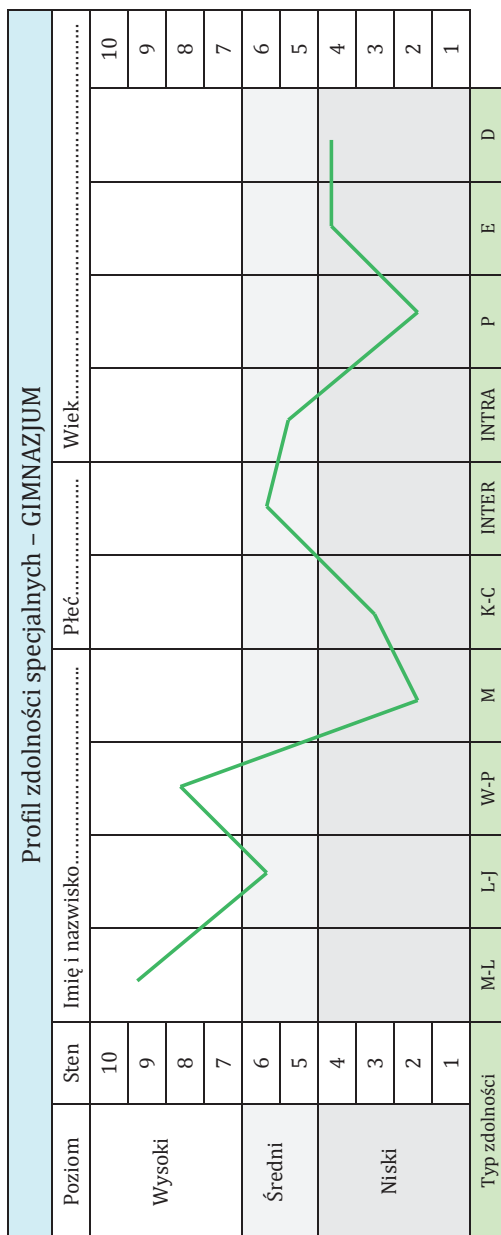
Skala Zdolności Specjalnych (SZS)
(struktura narzędzia, przykładowe profile i interpretacja) —
wersje dla uczniów gimnazjów i liceów

Struktura SZS — wersja dla uczniów gimnazjów

Nazwa zdolności specjalnych	Liczba pozycji (N = 61)	Przykładowe pozycje kwestionariusza z numerami twierdzeń
Matematyczno-logiczne	7	(1) <i>Lubię rozwiązywać łamigłówki i zadania matematyczne.</i> (9) <i>Z łatwością dostrzegam zależności pomiędzy liczbami.</i> (30) <i>W sklepie potrafię szybko przeliczyć w pamięci, co się bardziej opłaca kupić.</i>
Lingwistyczne	5	(12) <i>Z łatwością znajduję wyrazy pokrewne do podanych słów.</i> (26) <i>W szkole jednym z moich ulubionych przedmiotów jest język polski.</i> (50) <i>Łatwo zapamiętuję trudne wyrazy.</i>
Wizualno-przestrzenne	5	(23) <i>Podczas nauki lubię korzystać z plansz z potrzebnymi informacjami.</i> (55) <i>Robiąc notatki, korzystam z rysunków lub schematów.</i> (57) <i>Układam puzzle szybko i sprawnie.</i>
Muzyczne	8	(24) <i>Gram lub grałam(-em) na instrumencie muzycznym.</i> (58) <i>Wybijam rytm lub śpiewam, gdy uczę się nowych rzeczy.</i> (60) <i>Zdarza mi się komponować muzykę (choćby dla zabawy).</i>
Kinestetyczne	4	(7) <i>Gdy się uczę, lubię być w ruchu.</i> (39) <i>Lubię stale być w ruchu.</i> (51) <i>Mam wrażenie, że rozpira mnie energia.</i>

Interpersonalne	6	(19) <i>Umiem organizować pracę w grupie.</i> (41) <i>Z chęcią biorę udział w debatach i dyskusjach.</i> (53) <i>Potrafię rozwiązywać konflikty w klasie.</i>
Intrapersonalne	6	(3) <i>Wyznaczam sobie cele na przyszłość.</i> (14) <i>Wiem, czego chcę.</i> (27) <i>Znam swoje potrzeby i wiem, jak je zaspokajać.</i>
Przyrodnicze	8	(28) <i>Lubię pracować w ogrodzie.</i> (32) <i>Lubię obserwować zjawiska przyrodnicze: chmury, opadanie liści, tęczę.</i> (61) <i>Lubię spędzać czas na powietrzu, bo czuję się bliżej natury.</i>
Egzystencjalne	7	(2) <i>Rozmyślam nad tym, dlaczego istnieje zło.</i> (17) <i>Zastanawiam się, dokąd zmierza ludzkość.</i> (31) <i>Lubię dyskutować z innymi ludźmi o sprawach egzystencjalnych (np. jaki jest człowiek i dlaczego).</i>
Duchowe	5	(4) <i>Poszukuję harmonii w życiu.</i> (25) <i>Najważniejsze jest dla mnie to, jakim jestem człowiekiem.</i> (48) <i>Poszukuję takiej drogi życiowej, która ma jakieś szczególne znaczenie (nie tylko dla mnie).</i>

Przykładowy profil zdolności specjalnych – analiza i interpretacja (gimnazjum)



Legenda: **M-L** – matematyczno-logiczne (9); **L-J** – lingwistyczno-językowe (6); **W-P** – wizualno-przestrzenne (8); **M** – muzyczne (2); **K-C** – kinestetyczne – cielesne (3); **INTER** – interpersonalne (6); **INTRA** – intrapersonalne (5); **P** – przyrodnicze (2); **E** – egzystencjalne (4); **D** – duchowe (4).

Wskazówki do analizy i interpretacji

1. Opis diagnostyczny

Diagnoza pozytywna i negatywna służy postawieniu hipotezy diagnostycznej. Analiza prowadzona jest na dwóch poziomach:

- a) syndromów, czyli zdolności specjalnych — 10 skal (opis mocnych i słabych stron);
- b) konfiguracji zdolności (skale i ich powiązania).

1.1. Diagnoza pozytywna — potencjały (zdolności specjalne — inteligencje wielorakie)

1.1.1. Analiza formalna (ilościowa)

U osoby badanej w największym stopniu rozwinięte są zdolności matematyczno-logiczne (9 sten) i wizualno-przestrzenne (8 sten) oraz na przeciętnym poziomie zdolności lingwistyczne (6 sten) i interpersonalne (6 sten).

1.1.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, szczególnie wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

UWAGA: opis diagnostyczny cech wykształconych na średnim poziomie powinien być dokonywany z odniesieniem do poszczególnych symptomów (pytań w kwestionariuszu z danej skali).

Zdolności matematyczno-logiczne (9 sten)

Osoba badana ma wysoko rozwiniętą zdolność logicznego myślenia, dedukowania, analizowania problemów, wykonywania operacji matematycznych. Potrafi myśleć koncepcyjnie i abstrakcyjnie, dostrzega schematy, wzory i związki przyczynowo-skutkowe, rozumie i umie

wykorzystywać symbole. Lubi rozwiązywać zadania matematyczne, gry logiczne, biegle liczy w pamięci. Potrafi logicznie argumentować. Rozwiązując zadanie, postępuje metodycznie — najpierw zbiera wszystkie potrzebne informacje. Jest systematyczna, dobrze zorganizowana, lubi porządek i jasno zdefiniowane zadania. Lubi dopasowywać do siebie fakty, eksperymentować, układać puzzle, interesuje się sprawami związanymi na przykład z kosmosem. Szuka uzasadnienia i logicznych argumentów wyjaśniających obserwowane zjawiska i uzasadniających ich działanie. Ma racjonalny pogląd na życie.

Zdolności wizualno-przestrzenne (8 sten)

Osoba badana ma wysoko wykształconą zdolność dostrzegania informacji wzrokowych i tworzenia obrazów wzrokowych (także trójwymiarowych) oraz umiejętność ich transformowania i modyfikowania („myślenie obrazami”). Z łatwością odczytuje mapy, plany oraz wykresy, schematy, diagramy; preferuje obrazowe prezentacje danych. Lubi układać klocki, puzzle, trójwymiarowe układanki. Często korzysta z wizualizacji, gdy przypomina sobie sytuacje i przedmioty. Potrafi dostrzec szczegóły przedmiotów, zwraca uwagę na kolory, proporcje. Podczas czytania dużą uwagę przywiązuje do elementów graficznych towarzyszących tekstowi. Myśli za pomocą wyobraźni i obrazów, jest wrażliwa na otaczające kolory i wzory. Lubi rysować, malować, rzeźbić, potrafi wyrazić perspektywę. Za pomocą rysunków przedstawia swoje pomysły. W swych wytworach wykorzystuje różnego typu materiały, które potrafi z sobą łączyć.

Zdolności lingwistyczne (6 sten)

Osoba badana posiada w średnim stopniu rozwinięte zdolności lingwistyczne, co oznacza przeciętną wrażliwość na język pisany i mówiony oraz podstawową zaledwie umiejętność wykorzystania języka do osiągnięcia określonych celów. W umiarkowanym stopniu lubi język ojczysty i języki obce. Nie ma problemów z czytaniem, mówieniem, pisanem i myśleniem przy użyciu słów, ale nie ma skłonności do wyrażania siebie przez pisanie czy tworzenie opowiadań lub poezji. Gry językowe i zagadki słowne nie sprawiają jednostce problemów, ale też nie są głównym przedmiotem jej zainteresowania. Osoba badana ma przeciętny zasób słownictwa; poznanie nowych słów, gry słowne i tworzenie metafor, debaty i dyskusje nie są jej żywiołem. Nie ma większych problemów z pracami pisemnymi i wyjaśnianiem różnych kwestii, ale w tych formach się nie spełnia.

Zdolności interpersonalne (6 sten)

Osoba badana nie ma znaczących problemów ze zrozumieniem emocji, motywacji i potrzeb innych ludzi, a także z dostrzeganiem cech ich różniących, co powoduje, że nie ma nadmiernych kłopotów w funkcjonowaniu w relacjach z innymi. Potrafi obserwować świat oczyma innych ludzi, nie izoluje się społecznie i ma w miarę dobre kontakty z innymi ludźmi, choć świat społeczny nie jest dla tej osoby najważniejszym źródłem gratyfikacji emocjonalnych i samorealizacji. Osobę badaną cechuje przeciętny poziom empatii, wrażliwości na problemy innych ludzi i ich punkt widzenia. Nie ma większych problemów z dostrzeganiem nastrojów innych ludzi i dostosowaniem się do nich. Osoba ta nie ma też istotnych problemów w komunikacji z innymi, racjonalnie podchodzi do konfliktów.

Zdolności intrapersonalne (5 sten)

Osoba badana nie ma większych problemów z rozumieniem siebie, dostrzeganiem i rozumieniem swoich emocji, potrzeb i motywacji; ma podstawowe możliwości wykorzystania tej wiedzy w działaniu. Ma przeciętną intuicję i znajomość siebie, swoich zalet i wad (choć może się tu pojawić ambiwalencja w ocenie własnej osoby). Potrafi obserwować siebie i innych, wyciągać wnioski i formułować poglądy, choć nie jest to główny przedmiot zainteresowań jednostki. Silna wola, typ motywacji (wewnętrzna *vs.* zewnętrzna), wyznaczanie celów są zależne od typu aktywności. Nie ma wyraźnych preferencji w zakresie form pracy: indywidualnej lub zespołowej. Kontakt z innymi i wymiana myśli są osobie badanej potrzebne, ale nie stanowią źródła budowania wiedzy. Jednostka nie ma kłopotów z rozumieniem własnego postępowania, samokontrolą, ale nie jest to zaprogramowana aktywność służąca samodoskonaleniu. Cechuje się przeciętnym poziomem samoświadomości, samodyscypliny i dążenia do działania sensownego.

1.2. Diagnoza negatywna — deficyty (zdolności specjalne — inteligencje wielorakie)

1.2.1. Analiza formalna (ilościowa)

Osoba badana w najmniejszym stopniu ma rozwinięte zdolności muzyczne (2 sten) i przyrodnicze (2 sten) oraz kinestetyczno-cielne (3 sten), egzystencjalne (4 sten) i duchowe (4 sten).

1.2.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

Zdolności muzyczne (2 sten)

Osoba badana ma wyraźne deficyty w zakresie umiejętności wykonywania, odtwarzania i tworzenia muzyki — jest niezdolna muzycznie, co oznacza słabą wrażliwość na wysokość dźwięku, rytm, tembr i emocjonalny aspekt muzyki (nie potrafi rozpoznać melodii i dźwięków płynących z otaczającego środowiska, zwykle w ogóle ich nie słyszy). Ma duże trudności w odtwarzaniu melodii i rytmu nawet po kilkukrotnym ich usłyszeniu, nie rozpoznaje brzmienia instrumentów, muzyka nie ma dla tej osoby znaczenia w życiu codziennym, a dźwięki raczej ją rozpraszają niż pomagają jej w wykonywaniu różnych czynności (na przykład dekoncentrują podczas nauki). Nie ma motywacji do uczenia się gry na instrumentach, nie lubi śpiewać, słuchać lub tworzyć muzyki. Ma problemy z nauką języków obcych i niechętnie się ich uczy; wynika to z trudności z „wyłapaniem” akcentu, intonacji i brzmienia nowych, obcych słów.

Zdolności przyrodnicze (2 sten)

Osoba badana ma wyraźne problemy w zakresie rozpoznawania i rozumienia zjawisk natury (i kultury). Nie docenia znaczenia przyrody, nie ma poczucia związku z naturą, nie interesuje się zjawiskami zachodzącymi w świecie przyrody. Nie potrafi różnicować i klasyfikować gatunków: przedstawicieli flory i fauny, nie rozpoznaje i nie różnicuje zjawisk naturalnych, nie dostrzega między nimi relacji. Świat przyrody jest jednostce obojętny emocjonalnie i poznawczo — nie interesuje się ona losem zwierząt czy problemami ekologicznymi. Nie ma świadomości znaczenia ochrony środowiska naturalnego dla losów świata i ludzi, którzy są elementem ekosystemu. Ponadto nie docenia i nie rozumie sił natury, nie ma poczucia powiązania z przyrodą — nie jest zmotywowana, by ją chronić. Kontakt z naturą nie ma dla osoby badanej znaczenia — nie lubi ona przebywać na świeżym powietrzu, spacerować, wędrować, podróżować służące poznawaniu świata są dla niej nużące i nudne. Na łonie natury czuje się obco („nie na swoim miejscu”).

Zdolności kinestetyczno-cielne (3 sten)

Osoba badana nie posiada umiejętności posługiwania się swoim ciałem do autoekspresji oraz osiągania zamierzonych celów. Jest pasywna fizycznie, nastawiona bardziej na obserwowanie tego, co się dzieje, niż branie w tym udziału. Ma poczucie, że ciało jej przeszkadza, że nie sprawuje nad nim dostatecznej kontroli. Ma problemy z zachowaniem równowagi, słabą koordynację ruchową i słaby refleks. Niechętnie wykonuje ćwiczenia fizyczne, nie lubi ruchu i wykonywania zadań wymagających pracy rąk (majsterkowanie, rzeźbienie). Gesty nie służą jednostce do ekspresji siebie. Osoba badana nie ma tendencji do manipulowania przedmiotami, dotykania ich w celach poznawczych (uczenia się). Obserwowanie i naśladowanie czynności innych nie pomaga jej w uczeniu się wykonywanych przez nich czynności, natomiast ruch i odgrywanie ról nie są formą aktywności wspomagającą proces uczenia się. Z trudnością uczy się różnych aktywności fizycznych (na przykład jazdy na rowerze), nie bierze udziału w tym, co dzieje się wokół (wycofuje się lub obserwuje). Taniec i inne aktywności fizyczne nie są dla tej osoby formą ekspresji siebie. Jednostka nie ma wycucia czasu. Może mieć trudności z odczytywaniem i przesyłaniem komunikatów niewerbalnych.

Zdolności egzystencjalne (4 sten)

Osoba badana nie widzi sensu w zadawaniu tzw. pytań ostatecznych (bo i tak nie ma na nie odpowiedzi lub są one dla niej oczywiste). Nie interesuje się kwestiami egzystencjalnymi, stąd nie poddaje refleksji problemów istotnych dla życia człowieka i losu świata, sensu ludzkiej egzystencji i kosmosu, pochodzenia człowieka, zagadki życia i śmierci, źródeł i natury dobra czy zła. Sprawy te traktuje jako dane i oczywiste, więc niewarte refleksji. Interesuje się sprawami i problemami konkretnymi, odnoszącymi się do „powszednich” trosk codziennych. Nie zastanawia się nad istnieniem sił wyższych, naturą dobra i zła, istnieniem wolnej woli, przyszłością świata i ludzi — „bierze życie takim, jakie jest”. Niechętnie sięga po książki filozoficzne i religijne czy filmy dotyczące spraw egzystencjalnych. Postrzega je jako nudne i nużące. Nie lubi prowadzić rozmów na tematy egzystencjalne, traktuje je jako zwykłą stratę czasu. Nie ma potrzeby analizowania własnego postępowania, poszukiwania znaczenia różnych zdarzeń w życiu dla planowania własnej przyszłości.

Zdolności duchowe (4 sten)

Osoba badana nie przejawia tendencji do przekraczania ograniczeń świata materialnego. Nie wykazuje zainteresowania wartościami ostatecznymi, stąd nie ma gotowości do ich poszukiwania. Codzienne wydarzenia w życiu jednostki nie niosą żadnych znaczeń, nie dostrzega ona w nich wzniosłości, tajemnicy i niezwykłości. Nie ma tendencji do dokonywania aktów transgresji: nie odczuwa potrzeby poszukiwania doskonałości, nie poszukuje trwałych i wartościowych relacji z czymś „ponad” lub „poza”, czyli czymś doskonalszym od osoby badanej, uświęconym. W tej osoby życiu nie ma miejsca na niezwykle doświadczenia (mistyczne). Jednostka nie przywiązuje nadmiernej wagi do wartości moralnych, tzw. wyższego rzędu: wybaczenia, okazywania wdzięczności, współczucia i współodczuwania, skromności i pokory. Miłość, choć ważna, nie ma dla tej osoby charakteru spełnienia czy wszechogarniającej siły, nie łączy się bowiem z poczuciem zjednoczenia ze światem i z ludźmi. Jednostka nie odczuwa powołania czy wezwania od siły wyższej (bez względu na jej charakter) do robienia rzeczy dobrych. Mądrość życiowa nie stanowi dla tej osoby celu rozwoju.

2. Interpretacja¹

W obrazie diagnostycznym ujawniają się następujące zdolności osoby badanej istotne dla podejmowania działań uczących i ukierunkowujących rozwój oraz metody oddziaływania (uczenia i uczenia się): dominujące są zdolności matematyczno-logiczne (9 sten) i wizualno-przestrzenne (8 sten) oraz na przeciętnym poziomie zdolności lingwistyczne (6 sten) i interpersonalne (6 sten). Pozostałe zdolności są rozwinięte na niskim poziomie.

Hipoteza diagnostyczna

W analizie konfiguracji zdolności specjalnych można założyć, że osoba badana posiada specyficzny ich katalog, który można ulokować w kate-

¹ **UWAGA:** kwalifikacji do dalszego etapu kształcenia/sposobu oddziaływania, z ukierunkowaniem na wybór zawodu, dokonujemy na podstawie diagnozy pogłębionej, wielowymiarowej, uwzględniając nie tylko zdolności specjalne (inteligencje wielorakie), lecz także wymagania różnych zawodów: profile cech osobowych, kompetencji i umiejętności ważnych w danym zawodzie/typie zawodów.

goriach inteligencji poznawczej (racjonalnej), czyli obrazującej klasyczne IQ — zdolności matematyczno-logiczne (wysoki poziom), lingwistyczne (średni poziom), wizualno-przestrzenne (wysoki poziom), oraz jedną ze zdolności tzw. personalnych, czyli zdolności interpersonalne (średni poziom). Oznacza to, że jednostka ma wysoki potencjał poznawczo-intelektualny, wskazujący na duże możliwości uczenia się, jej zdolności interpersonalne zaś mogą być wykorzystywane w projektowaniu działań związanych z planowaniem własnej przyszłości w zawodach wymagających takich zdolności. W działaniach resocjalizacyjnych zdolności te mogą być wykorzystane w restrukturyzacji przekonań jednostki dotyczących jej samej i świata społecznego, natomiast w planowaniu działań resocjalizacyjnych mogą być ukierunkowane na wspieranie osób z dysfunkcjami (niepełnosprawnościami).

3. Diagnoza projektująca (wsparcie, kierunek rozwoju) — wskazówki dla praktyki

Należy zwrócić uwagę, że projektowanie ścieżki rozwoju edukacyjno-zawodowego związanego z wyborem zawodu nie może odbywać się jedynie na podstawie określenia zdolności specjalnych — inteligencji wielorakich, ale musi być poparte diagnozą:

- a) potencjału twórczego;
- b) preferencji i zainteresowań zawodowych;
- c) specyficznych cech osobowości, ważnych dla danego zawodu;
- d) temperamentu;
- e) aspiracji życiowych;
- f) możliwości życiowych.

Wstępnej selekcji i kwalifikacji do zawodu dokonujemy na podstawie:

- a) zdolności dominujących, czyli wykształconych na wysokim poziomie; pomocnicze mogą być zdolności wykształcone na poziomie średnim;
- b) wiedzy na temat zdolności na poziomie niskim (pomaga ona wskazać ograniczenia w wyborze zawodu);
- c) projektowania postdiagnostycznego w kontekście rozwoju zdolności specjalnych; można zaplanować takie projektowanie na podstawie przygotowanych w tym celu poradników (Gęb u s et al., 2015a, 2015b,

2015c, 2015d, 2015e), które także mogą być wykorzystane w diagnozie pozytywnej wstępnej służącej projektowaniu ukierunkowania resocjalizacji twórczej (pracujemy kompleksowo: doradca/wychowawca, nauczyciel i praca samodzielna osoby badanej).

Uzyskany obraz diagnostyczny sugeruje konieczność wspierania rozwoju przez uwzględnienie wskazań pozytywnych i negatywnych do planowania kariery życiowej (edukacyjno-zawodowej).

Pozytywne wskazania

W wysokim stopniu rozwinięte zdolności matematyczno-logiczne stanowią optymistyczny prognostyk dla dobrego funkcjonowania, samorealizacji i osiągania satysfakcji w następujących typach zawodów: księgowy, kasjer, audytor, agent ubezpieczeniowy, matematyk, logik, fizyk, chemik, naukowiec lub nauczyciel w zakresie przedmiotów ścisłych, statystyk, analityk komputerowy, programista, detektyw, prawnik, filozof, astronom, inżynier, pracownik banku, doradca finansowy, lekarz.

W wysokim stopniu rozwinięte zdolności wizualno-przestrzenne stanowią obiecujący prognostyk dla dobrego funkcjonowania, samorealizacji i osiągania satysfakcji w następujących typach zawodów: artysta grafik, plastyk i rzeźbiarz, architekt (także wnętrz i ogrodów), projektant, konstruktor i wynalazca, kartograf, fotograf, ale również mechanik, kierowca, elektryk, inżynier, geodeta, żeglarz, nawigator, pilot, reżyser, operator filmowy, chirurg, strateg, nauczyciel przedmiotów artystycznych.

Zdolności wykształcone na poziomie przeciętnym: lingwistyczne, interpersonalne i intrapersonalne, powinny być rozwijane; istnieje możliwość ukierunkowania wyboru zawodu, w tym wypadku na pracę z ludźmi, ale bardziej związaną z edukacją niż na przykład z pomocą psychopedagogiczną.

W projektowaniu ścieżki kariery edukacyjnej i powiązanej z nią kariery zawodowej osób niedostosowanych społecznie należy wziąć pod uwagę typ potencjałów (zdolności dominujących) w planowaniu oddziaływań resocjalizujących.

Negatywne wskazania

Niski poziom zdolności muzycznych eliminuje zawody, które takich zdolności wymagają. Osoba badana nie powinna być muzykiem, piosenkarzem, kompozytorem, dyrygentem, tancerzem, aktorem, didżejem, lutnikiem, stroicielem fortepianów, sprzedawcą instrumentów muzycz-

nych, muzykoterapeuta, inżynierem w studio nagraniowym, nauczycielem muzyki.

Niski poziom zdolności kinestetycznych — cielesnych ogranicza możliwość wykonywania przez osobę badaną następujących zawodów: tancerz, sportowiec, gimnastyk, aktor, chirurg, strażak, jubiler, mechanik, fryzjer, fizjoterapeuta, specjalista ds. rekreacji, model/modelka, nauczyciel wychowania fizycznego, choreograf, rzeźbiarz, rzemieślnik, stolarz, jubiler, rolnik, leśnik, robotnik fabryczny.

Niski poziom zdolności przyrodniczych osoby badanej eliminuje ze zbioru jej potencjalnych zawodów te, które takich zdolności wymagają; osoba badana nie będzie miała poczucia samorealizacji w następujących zawodach: weterynarz, botanik, rolnik, podróżnik, przyrodnik, biolog ewolucyjny, biolog morski, botanik, entomolog, ornitolog, zoolog, hodowca zwierząt, hodowca sadów i winorośli, leśnik, ogrodnik, agronom, ekolog, reporter, dietetyk, propagator medycyny naturalnej.

Niski poziom zdolności egzystencjalnych i duchowych ogranicza jednostce możliwość wykonywania następujących zawodów: pastor, rabin (i inni duchowni), pisarz, artysta, naukowiec, mentor, filozof, teolog, pracownik socjalny, psycholog, pedagog, terapeuta.

W projektowaniu ścieżki kariery edukacyjnej i powiązanej z nią kariery zawodowej osób niedostosowanych społecznie należy wziąć pod uwagę ograniczenia w zakresie zasobów oraz kierować się tymi wskazaniami w planowaniu działań resocjalizujących.

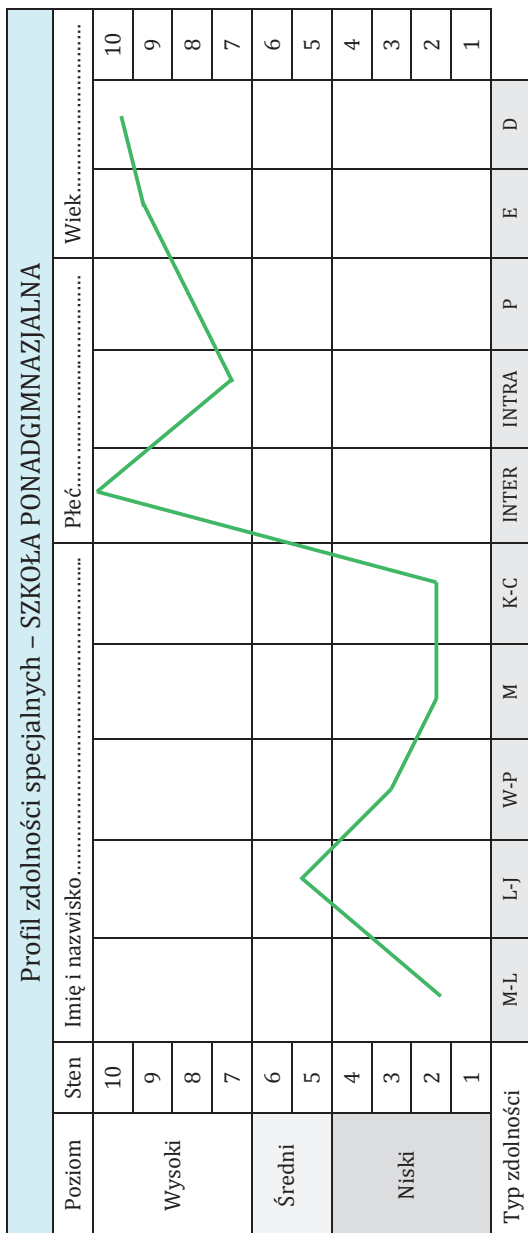
UWAGA: oddziaływania służące rozwojowi zdolności specjalnych, ze względu na sposób ich diagnozy odnoszące się do tzw. zdolności potencjalnych, czyli wiążących się osobistymi i utrwalonymi przekonaniem mającej określone predyspozycje jednostki o niej samej, mogą także opierać się na koncepcji poznawczej, zakładającej konieczność restrukturyzacji poznawczej przekonań. Zagadnienia te wychodzą jednak poza obszar analizowanych w niniejszej pracy, związanych z metodyką pracy resocjalizacyjnej. Podstawowe informacje dotyczące tych kwestii można znaleźć w wielu pracach (na przykład Seligman, 1993; Seligman et al., 1997; Padesky, Greenberger, 2004a, 2004b; Alford, Beck, 2005; Beck, Freeman, Davis, 2005; Leahy, 2008; Opora, 2009; Mudrecka, 2015; Siemionow, 2016). Można także skorzystać z poradników (zob. Gębuś et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e).

Struktura SZS — wersja dla uczniów liceów

Nazwa zdolności specjalnych	Liczba pozycji (N = 68)	Przykładowe pozycje kwestionariusza z numerami twierdzeń
Matematyczno-logiczne	6	(18) Wykonanie obliczeń „w pamięci” nie sprawia mi trudności. (65) Nie mam problemów z odczytywaniem diagramów, wykresów. (67) Bez trudu potrafię zastosować wzory matematyczne w zadaniach.
Lingwistyczne	7	(21) Bez trudu potrafię wyrazić tę samą myśl za pomocą innych słów. (23) Chętnie i dużo czytam. (37) Mam bogate słownictwo w porównaniu z moimi rówieśnikami.
Wizualno-przestrzenne	6	(27) Wiem, na której stronie i w jakim miejscu znajduje się wcześniej przeczytana informacja. (32) Potrafię szybko zapamiętać wiele szczegółów rysunku. (35) Szybko zauważam różnice w podobnych obrazkach.
Muzyczne	8	(4) Bez trudu rozróżniam wysokość dźwięków. (8) Potrafię odtworzyć muzykę (linię melodyczną) po jednokrotnym jej usłyszeniu. (20) Z łatwością powtarzam podany rytm.
Kinestetyczne	6	(26) Z łatwością wykonuję różne ćwiczenia gimnastyczne. (50) Lepiej mi się myśli, gdy się poruszam (jestem w ruchu). (52) Bardziej lubię działać, niż długo się nad czymś zastanawiać.

Interpersonalne	7	(2) <i>W relacjach z innymi potrafię postawić granice, nie raniąc przy tym innych.</i> (15) <i>Z łatwością nawiązuję kontakty z innymi.</i> (22) <i>Uważam, że potrafię kierować grupą tak, by unikać konfliktów.</i>
Intrapersonalne	7	(19) <i>Potrafię sam(a) siebie zmotywować do działania.</i> (60) <i>Zazwyczaj rozumiem motyw my swojego postępowania.</i> (64) <i>Jestem świadoma(-y) swoich możliwości.</i>
Przyrodnicze	8	(16) <i>Chciał(a)bym zostać w przyszłości podróżnikiem odkrywającym niepoznany jeszcze świat natury.</i> (39) <i>Lubię zbierać różne okazy roślin, kamieni i muszli.</i> (57) <i>Świat przyrody jest dla mnie fascynujący.</i>
Egzystencjalne	8	(14) <i>Wydaje mi się, że moi rówieśnicy nie myślą tak wiele jak ja o sprawach egzystencjalnych (związanych z życiem, byciem w świecie, istnieniem człowieka).</i> (24) <i>Zastanawiam się, jak powstał świat.</i> (33) <i>Często myślę o tym, czym jest dobro i zło.</i>
Duchowe	5	(34) <i>Poczucie, że jest Ktoś/Coś „nade mną”, daje mi siłę do pokonywania trudów codzienności.</i> (36) <i>Przeżycia duchowe pomagają mi przezwyciężać trudności.</i> (48) <i>Wierzę, że musi być coś nadrzędnego, co nadaje sens ludzkiemu istnieniu i daje wewnętrzny spokój.</i>

Przykładowy profil zdolności specjalnych –
analiza i interpretacja (szkoła ponadgimnazjalna)



Legenda: **M-L** – matematyczno-logiczne (2); **L-J** – lingwistyczno-językowe (5); **W-P** – wizualno-przestrzenne (3); **M** – muzyczne (2); **K-C** – kinestetyczne – cielesne (2); **INTER** – interpersonalne (10); **INTRA** – intrapersonalne (8); **P** – przyrodnicze (8); **E** – egzystencjalne (9); **D** – duchowe (10).

Wskazówki do analizy i interpretacji

1. Opis diagnostyczny

Diagnoza pozytywna i negatywna służy postawieniu hipotezy diagnostycznej. Analiza prowadzona jest na dwóch poziomach:

- a) syndromów, czyli zdolności specjalnych — 10 skal (opis mocnych i słabych stron);
- b) konfiguracji zdolności (skale i ich powiązania).

1.1. Diagnoza pozytywna — potencjały (zdolności specjalne — inteligencje wielorakie)

1.1.1. Analiza formalna (ilościowa)

Osoba badana w największym stopniu posiada rozwinięte zdolności interpersonalne (10 sten) i duchowe (10 sten), a także egzystencjalne (9 sten), intrapersonalne (8 sten) i przyrodnicze (8 sten). Na średnim poziomie rozwinięte są zdolności lingwistyczne (5 sten).

1.1.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

UWAGA: opis diagnostyczny cech wykształconych na średnim poziomie powinien być dokonywany z odniesieniem do poszczególnych symptomów (pytań w kwestionariuszu z danej skali).

Zdolności interpersonalne (10 sten)

Osoba badana w stopniu wysokim posiada rozwinięte umiejętności rozumienia emocji, motywacji i potrzeb innych, a także dostrzegania cech różnicujących ludzi, co umożliwia efektywną pracę z nimi. Najlepiej rozumie świat, obserwując go oczyma innych ludzi, stąd uczy się

najefektywniej poprzez kontakt z innymi osobami. Ma wielu przyjaciół, lubi spotkania towarzyskie, dobrze czuje się wśród ludzi. Potrafi organizować pracę w grupie, ma zdolności przywódcze, woli pracować w zespole, nie lubi pracy w samotności. Umie aktywnie słuchać, inni ludzie często zwracają się do niej po radę. Jest empatyczna, wrażliwa na problemy innych ludzi, szanuje ich punkt widzenia. Dostrzega nastroje innych i potrafi się do nich dostosować, łatwo komunikuje się z innymi, a także potrafi rozwiązywać konflikty, mediuować i godzić osoby mające spreczne interesy.

Zdolności duchowe (10 sten)

Osoba badana w wysokim stopniu posiada zdolności do przekraczania ograniczeń świata materialnego, jest nastawiona na poszukiwanie wartości ostatecznych, niematerialnych. Dostrzega wzniosłość, tajemnicę i niezwykłość w codziennych wydarzeniach. Potrafi transcendować swoją egzystencję, poszukując trwałych i wartościowych relacji z czymś „ponad” lub „poza” sobą — czymś doskonalszym od niej samej, uświęconym. Konfrontując się z trudnościami, korzysta ze swoich zasobów duchowych. Poszukuje doświadczeń mistycznych, które pomogą jej osiągnąć wyższe stany świadomości. Dla jednostki ważne są wartości moralne, dlatego też kieruje się nimi w życiu: potrafi wybaczać, okazywać wdzięczność, współczucie, jest skromna, umie kochać, dąży do osiągnięcia mądrości życiowej. Doświadcza pełni życia, jego sensu i celowości, ma poczucie zjednoczenia ze światem i z ludźmi, odczuwa wezwanie od siły wyższej do robienia rzeczy dobrych.

Zdolności egzystencjalne (9 sten)

Osoba badana ma wyraźną tendencję do zadawania pytań o sprawy ostateczne — istotne dla życia człowieka i losu świata. Intensywnie poszukuje odpowiedzi na głębokie pytania dotyczące ludzkiej egzystencji i kosmosu, wykraczające poza troski codzienności. Zastanawia się nad znaczeniem i celem życia istot żywych, próbuje rozwiązywać zagadki życia i śmierci czy pochodzenia człowieka. Zastanawia się nad istnieniem sił wyższych, naturą dobra i zła, istnieniem wolnej woli. Wyobraża sobie, jak mogą się potoczyć dalsze losy świata i ludzi. Chętnie sięga po książki filozoficzne i religijne, lubi prowadzić rozmowy na tematy egzystencjalne. Zwykle czuje się osamotniona w swych rozmyślaniach, ma poczucie, że są one obce większości ludzi. Poszukuje samotności, by móc

rozmyślać i analizować własne życie i postępowanie lub znaczenie różnych wydarzeń w swoim życiu. Ma dużą potrzebę intymności, co wiąże się z poszukiwaniem „przestrzeni” do rozmyślań.

Zdolności intrapersonalne (7 sten)

Osoba badana rozumie siebie, dostrzega swoje emocje, potrzeby i jest świadoma własnych motywacji. Potrafi tę wiedzę wykorzystać w działaniu. Ma dobrą intuicję i realistycznie ocenia siebie — swoje zalety i wady. Zna swoją wartość i ma sprecyzowane opinie na wiele różnych tematów. Odznacza się silną wolą i wewnętrzną motywacją. Sama wyznacza sobie cele. Czasem woli pracować samotnie niż w grupie, bywa wstydliva. Lubi poznawać opinie innych, bo dzięki temu poszerza swoją wiedzę i horyzonty myślowe. Dostrzega i rozumie różnice i podobieństwa między sobą a innymi ludźmi. Rozumie własne postępowanie, jest refleksyjna, zdolna do samokontroli (myśli i działań), a świadomość własnych mocnych i słabych stron pomaga jednostce efektywnie planować swój rozwój i osiągnięcie celów. Osoba badana ma tendencję do poszukiwania wewnętrznych emocji, posiada kreatywną mądrość, ma silną wolę. Cechuje się wysokim poziomem samoświadomości, samodyscypliny i dążeniem do działania sensownego. Lubi wiedzieć, dlaczego wykonuje określone zadania.

Zdolności przyrodnicze (8 sten)

Osoba badana wykazuje dużą umiejętność rozpoznawania, doceniania i rozumienia natury. Posiada zdolność klasyfikowania przedstawicieli flory i fauny, zjawisk naturalnych. Potrafi dostrzec między nimi relacje. Kocha zwierzęta, chętnie zdobywa o nich coraz większą wiedzę, troszczy się o nie. Kolekcjonuje okazy roślin i minerałów. Lubi obserwować zwierzęta, wzrost roślin czy zjawiska naturalne, na przykład przemieszczanie się chmur czy zmiany pór roku. Czuje bliskość z przyrodą i dba o nią. Lubi przebywać na świeżym powietrzu, spacerować i wędrować. Chętnie podróżuje, zwiedza nowe zakątki świata. Lubi kontakt z naturą, czuje się wtedy „na swoim miejscu”. Docenia i rozumie siły natury, lubi pielęgnować rośliny, nie widzi niczego dziwnego w rozmawianiu z nimi.

Zdolności lingwistyczne (5 sten)

Osoba badana posiada w średnim stopniu rozwinięte zdolności lingwistyczne, co oznacza przeciętną wrażliwość na język pisany i mówio-

ny oraz przeciętną umiejętność wykorzystania języka do osiągnięcia określonych celów. W umiarkowanym stopniu lubi język ojczysty i języki obce. Nie ma problemów z czytaniem, mówieniem, pisanem i myśleniem przy użyciu słów, ale nie ma też skłonności do wyrażania siebie poprzez pisanie czy tworzenie opowiadań lub poezji. Gry językowe i zagadki słowne nie sprawiają jednostce problemów, ale też nie są dla niej zbyt istotne. Osoba badana ma przeciętny zasób słownictwa, a poznawanie nowych słów, gry słowne i tworzenie metafor, debaty i dyskusje nie są jej żywiołem. Nie ma większych problemów z pracami pisemnymi i wyjaśnianiem różnych kwestii, ale nie ma poczucia realizowania się w takiej aktywności.

1.2. Diagnoza negatywna — deficyty (zdolności specjalne — inteligencje wielorakie)

1.2.1. Analiza formalna (ilościowa)

Osoba badana w najmniejszym stopniu ma rozwinięte zdolności matematyczno-logiczne (2 sten), muzyczne (2 sten) i kinestetyczne — cielesne (2 sten) oraz wizualno-przestrzenne (3 sten).

1.2.2. Analiza nieformalna (jakościowa)

W opisie diagnostycznym należy zwrócić uwagę na poszczególne symptomy, zwłaszcza wówczas, gdy wyniki są przeciętne lub nie są skrajnie wysokie/niskie (7 i 4 sten).

Zdolności matematyczno-logiczne (2 sten)

Osoba badana ma trudności w zakresie logicznego myślenia, ma kłopoty z dedukcją, niechętnie analizuje problemy i ma trudności w wykonywaniu podstawowych operacji matematycznych (nie lubi rozwiązywać zadań matematycznych, ma kłopoty z liczeniem w pamięci). Nie potrafi myśleć koncepcyjnie, a swoje myślenie opiera na konkrecie. Nie dostrzega schematów, wzorów i związków przyczynowo-skutkowych. Nie rozumie znaczenia symboli, dlatego ich nie wykorzystuje w rozwiązywaniu pro-

blemów. Niechętnie podejmuje zabawy w gry logiczne, układanie puzzli nie sprawia jej przyjemności, podobnie jak eksperymentowanie. Nie potrafi znajdować logicznych argumentów za przyjętymi przez siebie rozwiązaniami. Nie umie planować, jest niesystematyczna, słabo zorganizowana, nie dba zbyt o ład i porządek. Interesuje się sprawami konkretnymi, codziennymi — zwykle nie zastanawia się nad kwestiami wychodzącymi poza jej życie codzienne. Nie widzi potrzeby uzasadniania i poszukiwania logicznych argumentów wyjaśniających obserwowane zjawiska oraz podejmowane przez jednostkę działania.

Zdolności muzyczne (2 sten)

Osoba badana ma wyraźne deficyty w zakresie umiejętności wykonywania, odtwarzania i tworzenia muzyki — jest niezdolna muzycznie, co oznacza słabą wrażliwość na wysokość dźwięku, rytm, tembr i emocjonalny aspekt muzyki (nie potrafi rozpoznać melodii i dźwięków płynących z otaczającego środowiska, zwykle w ogóle ich nie słyszy). Ma duże trudności w odtwarzaniu melodii i rytmu nawet po kilkukrotnym ich usłyszeniu, nie rozpoznaje brzmienia instrumentów, muzyka nie ma dla jednostki znaczenia w życiu codziennym, a dźwięki raczej ją rozpraszają niż pomagają jej w wykonywaniu różnych czynności (na przykład dekoncentrują podczas nauki). Nie ma motywacji do uczenia się gry na instrumentach, nie lubi śpiewać, słuchać lub tworzyć muzyki. Ma problemy z nauką języków obcych i niechętnie się ich uczy ze względu na trudności z „wyłapaniem” akcentu, intonacji i brzmienia nowych, obcych słów.

Zdolności kinestetyczne — cielesne (2 sten)

Osoba badana nie posiada umiejętności posługiwania się swoim ciałem do autoekspresji oraz osiągania zamierzonych celów. Jest pasywna fizycznie, nastawiona bardziej na obserwowanie tego, co się dzieje, niż na branie w tym udziału. Ma poczucie, że ciało jej przeszkadza, że nie sprawuje nad nim dostatecznej kontroli. Ma problemy z zachowaniem równowagi, słabą koordynację ruchową i słaby refleks. Niechętnie wykonuje ćwiczenia fizyczne, nie lubi ruchu i wykonywania zadań wymagających pracy rąk (majsterkowanie, rzeźbienie). Nie używa gestów do ekspresji siebie. Nie ma tendencji do manipulowania przedmiotami, dotykania ich w celach poznawczych (uczenia się). Obserwowanie i naśladowanie czynności innych nie pomaga jej w uczeniu się wykonywanych przez nich czynności, a ruch i odgrywanie ról nie są formą aktywności wspo-

magającą proces uczenia się. Z trudnością uczy się różnych aktywności fizycznych (na przykład jazdy na rowerze), nie bierze udziału w tym, co dzieje się wokół (wycofuje się lub obserwuje). Dla osoby badanej taniec i inne aktywności fizyczne nie są formą autoekspresji. Jednostka nie ma wycucia czasu. Może mieć trudności z odczytywaniem i przesyłaniem komunikatów niewerbalnych.

Zdolności wizualno-przestrzenne (3 sten)

Osoba badana ma słabo wykształconą zdolność dostrzegania informacji wzrokowych, tworzenia obrazów wzrokowych (na przykład trójwymiarowych), ich transformowania i modyfikowania. Nie potrafi odczytywać map, planów, wykresów, schematów, diagramów itp. Nie lubi układać klocków, puzzli czy trójwymiarowych układanek. Nie potrafi wykorzystywać wizualizacji w celu przypomnienia czy wyobrażenia sobie sytuacji i przedmiotów. Nie dostrzega szczegółów, a kolory, proporcje czy elementy graficzne tekstu nie mają dla niej znaczenia. Nie używa wyobraźni i obrazów w procesie myślenia. Nie lubi rysować malować, rzeźbić, niechętnie wykonuje te czynności, bo dobór kolorów i wyznaczenie perspektywy sprawiają jej trudność. Rysunki nie są dla osoby badanej formą wyrażania i przedstawiania własnych pomysłów.

2. Interpretacja²

Osoba badana posiada specyficzny profil zdolności specjalnych z dominującą inteligencją personalną (inteligencja interpersonalna — 10 sten, inteligencja intrapersonalna — 8 sten) oraz egzystencjalną (9 sten) i duchową (10 sten), a także przyrodniczą (8 sten). Pozostałe zdolności są rozwinięte na średnim lub niskim poziomie. Widoczny jest wyraźny niedostatek tzw. inteligencji racjonalnej, która wpisuje się w klasyczne jej rozumienie, a więc inteligencji matematyczno-logicznej (2 sten) i wizualno-przestrzennej (3 sten), a także inteligencji tzw. artystycznych (in-

² **UWAGA:** kwalifikacji do dalszego etapu kształcenia/sposobu oddziaływania, z ukie-runkowaniem na wybór zawodu, dokonujemy na podstawie diagnozy pogłębionej, wielo-wymiarowej, biorąc pod uwagę nie tylko zdolności specjalne (inteligencje wielorakie), lecz także wymagania różnych zawodów: profile cech osobowych, kompetencji i umiejętności ważnych w danym zawodzie/typie zawodów.

teligencja muzyczna — 3 sten) i cielesnych (kinestetyczna — cielesna — 2 sten), co sugeruje, że osoba badana nie może realizować się w aktywności fizycznej ani też nie można wobec niej projektować działań wspierających rozwój odwołujących się do sprawności fizycznej (na przykład resocjalizacja twórcza przez sport) czy też uzdolnień muzycznych, a więc na przykład resocjalizacji twórczej przez działalność artystyczną — muzyczną (niski poziom inteligencji muzycznej — 2 sten) lub plastyczną (niski poziom inteligencji wizualno-przestrzennej — 3 sten).

Hipoteza dygnostyczna

W analizie konfiguracji zdolności specjalnych można założyć, że osoba badana posiada specyficzny ich katalog, który można ulokować w kategoriach inteligencji personalnej, wzmacnianej przez inteligencję przyrodniczą. Wskazuje to na konstruktywne zainteresowanie sobą, ale w kontekście świata społecznego, a także w relacji do natury i kultury, w których osoba badana poszukuje osobistych możliwości samorealizacyjnych, planując swój rozwój w sposób świadomy, zaplanowany, czyli refleksyjny i intencjonalny. Profil ten wskazuje swoisty obszar zdolności oraz możliwości wykonywania zawodów: profil personalny i egzystencjalno-duchowy predysponuje do wykonywania zawodów artystycznych (tu ograniczonych przez niski poziom inteligencji muzycznej, kinestetycznej — cielesnej i wizualno-przestrzennej), zatem osoba badana nie może realizować się w zawodach związanych z aktywnością twórczą: plastyczną i muzyczną, ani sportową (ogranicza to też katalog potencjałów możliwych do wykorzystania w oddziaływaniach resocjalizacyjnych, na przykład z zakresu resocjalizacji twórczej); może jednak realizować się w innych formach, na przykład językowych (poezja i inne formy pisarskie), uprawomocnionych, co prawda, tylko przez przeciętny poziom inteligencji lingwistyczno-językowej, ale po wsparciu jej rozwoju możliwych do realizacji i wykorzystania w działaniach resocjalizacyjnych. Profil ten wskazuje także na możliwość planowania dla jednostki zawodów związanych z pracą z ludźmi, ale też z naukami społecznymi, wymagających otwartości poznawczej, refleksyjności. Osoba badana ma wysoki potencjał zdolności personalnych i egzystencjalno-duchowych oraz przyrodniczych (ja, inni ludzie, świat, natura), które ukierunkowują planowanie ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej i metod pracy resocjalizacyjnej po-

wiązanych bezpośrednio lub pośrednio z pracą/ze współdziałaniem z innymi ludźmi.

3. Diagnoza projektująca (wsparcie, kierunek rozwoju) — wskazówki dla praktyki

Należy zwrócić uwagę, że projektowanie ścieżki rozwoju edukacyjno-zawodowego związanego z wyborem zawodu nie może odbywać się jedynie na podstawie określenia zdolności specjalnych — inteligencji wielorakich, ale musi być poparte diagnozą:

- a) potencjału twórczego;
- b) preferencji i zainteresowań zawodowych;
- c) specyficznych cech osobowości, ważnych dla danego zawodu;
- d) temperamentu;
- e) aspiracji życiowych;
- f) możliwości życiowych.

Wstępnej selekcji i kwalifikacji do zawodu dokonujemy na podstawie:

- a) zdolności dominujących, czyli wykształconych na wysokim poziomie; pomocnicze mogą być zdolności wykształcone na poziomie średnim;
- b) wiedzy na temat ograniczeń w wyborze zawodu uzyskanej na podstawie profilu zdolności — czyli zdolności wykształconych na poziomie niskim;

c) projektowania postdiagnostycznego w kontekście rozwoju zdolności specjalnych; projektowanie postdiagnostyczne można zaplanować na podstawie poradników (Gębuis et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e), z których można korzystać także w diagnozie pozytywnej, wstępnej dla projektowania ukierunkowania resocjalizacji twórczej (pracujemy kompleksowo: doradca/wychowawca, nauczyciel i praca samodzielna osoby badanej).

Uzyskany obraz diagnostyczny sugeruje konieczność wspierania rozwoju osoby badanej przez uwzględnienie wskazań pozytywnych i negatywnych do planowania kariery życiowej (edukacyjno-zawodowej).

Pozytywne wskazania

W wysokim stopniu rozwinięte zdolności interpersonalne (społeczne) osoby badanej warunkują jej umiejętność uczenia się przez kontakt z innymi osobami, podczas pracy z innymi, dzięki wchodzeniu z nimi

w relacje. Zdolność do głębokiego zrozumienia innych ludzi i przyjmowania ich perspektywy, zauważania ich pozytywnych odniesień do jednostki badanej może być wykorzystywana w rozwiązywaniu konfliktów (mediacjach); osoba badana ma umiejętność znajdowania rozwiązań kompromisowych nawet w trudnych społecznie sytuacjach. Rozwija się przez działania mające na celu rozwiązywanie problemów i konfliktów między ludźmi czy w trakcie działań, w których konieczna jest współpraca z innymi. Zdolności te stanowią optymistyczny prognostyk dla dobrego funkcjonowania, samorealizacji i osiągnięcia satysfakcji w następujących typach zawodów: nauczyciel, menedżer, sprzedawca, psycholog, psychoterapeuta, polityk, pielęgniarka, lekarz, zarządca, kierownik, dyrektor szkoły (lub innej instytucji), pracownik kadr, arbiter, socjolog, polityk, antropolog, animator kultury, doradca zawodowy, specjalista ds. public relations. Wśród działań wspierających rozwój osoby badanej, zmieniających jej perspektywę widzenia własnych problemów ważne jest wykorzystywanie potencjałów jednostki w pracy z innymi ludźmi; zaleca się/sugeruje się stosowanie grupowych form terapii i resocjalizacji.

Dobrze rozwinięte zdolności duchowe (aspekt doświadczeniowy – emocjonalno-działaniowy) i egzystencjalne (aspekt poznawczy) wiążą się ze zdolnością osoby badanej do refleksji nad sobą i światem, jego zorganizowaniem i sensem, wartościami znaczącymi dla określania indywidualnego sensu życia, działaniem mającym na celu samodoskonalenie i doskonalenie świata. Doświadczenie pełni życia, jego sensu i celowości, poczucie zjednoczenia ze światem i z ludźmi, poczucie konieczności robienia rzeczy dobrych, stanowiące istotę tych zdolności, warunkują dobre funkcjonowanie i samorealizację jednostki oraz osiąganie przez nią satysfakcji w następujących typach zawodów: filozof, teolog, duchowny, artysta; w pracy z ludźmi: pedagog, pracownik socjalny, terapeuta. W obrębie działań wspierających rozwój jednostki (autoresocjalizację), zmieniających jej perspektywę widzenia własnych problemów, ważne jest wykorzystywanie różnych technik resocjalizacji twórczej, dyskusje na tematy ważne i ostateczne, kontakt z naturą, a także próby artystycznego wyrażania ważnych spraw w różnych formach (na przykład literackich).

Wysoki poziom zdolności intrapersonalnych jednostki wiąże się z jej pozytywną koncentracją na sobie, ze świadomym przeżywaniem siebie,

funkcjonalnie powiązanych z tendencją do ukierunkowanego samodoskonalenia i świadomego rozwijania własnych potencjałów, które są warunkowane zdolnością do różnicowania siebie i świata (refleksja nad „ja” w kontekście innych ludzi i świata społecznego). Wysoki poziom samoświadomości, samodyscypliny i dążenie do działania sensownego pozwala osobie badanej na dalszy rozwój przez dostarczanie sobie możliwości do ekspresji siebie, warunkuje dobre funkcjonowanie, samorealizację i osiąganie satysfakcji w następujących typach zawodów: filozof, teolog, adwokat, duchowny, pedagog, artysta, doradca, pracownik socjalny, nauczyciel, przedsiębiorca, specjalista ds. planowania. W obrębie oddziaływań wychowawczo-resocjalizacyjnych wskazane są różne formy terapii indywidualnej, wykorzystujące techniki terapii poznawczej, związane z budowaniem refleksyjności i ukierunkowane na ewentualną restrukturyzację zniekształceń poznawczych, stanowiących wynik negatywnych doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi i ze światem.

Wysoko rozwinięta inteligencja przyrodnicza osoby badanej związana jest z jej zainteresowaniem naturą i funkcjonowaniem człowieka w relacji z nią, a także w relacji z kulturą. Wrażliwość na piękno świata, czerpanie satysfakcji z obcowania ze światem, warunkujące też tendencje do jego ochrony, wyznaczają dobre funkcjonowanie, samorealizację i osiąganie satysfakcji w następujących typach zawodów: przyrodnik, biolog ewolucyjny, biolog morski, botanik, entomolog, ornitolog, zoolog, hodowca zwierząt, sadownik, weterynarz, leśnik, rolnik, ogrodnik, agronom, ekolog, podróżnik, reporter, dietetyk, propagator medycyny naturalnej. W działalności resocjalizacyjnej można wykorzystać te zdolności w różnych formach terapii ukierunkowanej na zwiększenie świadomości jedności człowieka ze światem, konieczności jego ochrony, a także dostarczanie jednostce pozytywnych doświadczeń wynikających z kontaktu z naturą i kulturą.

Przeciętnie wykształcona inteligencja lingwistyczna osoby badanej, w kontekście zidentyfikowanej konfiguracji zdolności personalnych i przyrodniczych, może świadczyć o zaniedbaniach edukacyjnych ograniczających kontakt ze słowem pisanym (literaturą), a także o braku doświadczeń związanych z ekspresją siebie w formach werbalnych. Po usunięciu hipotetycznych deficytów, a także uwzględnieniu dominującej konfiguracji zdolności, osoba badana może realizować się w zawodach,

które wymagają zdolności lingistycznych: pisarz, poeta, dziennikarz, publicysta, polityk, prawnik, tłumacz, prezenter radiowy i telewizyjny, nauczyciel, sprzedawca, bibliotekarz, archiwista, sekretarka. W pracy resocjalizacyjnej (wychowawczej) należy zwrócić uwagę na kształcenie zdolności do ekspresji słownej, myślenia z wykorzystaniem słów, wzbogacanie słownika pozwalającego wyrażać i zarazem rozumieć skomplikowane znaczenia (co jest istotne w sytuacji dobrze rozwiniętych inteligencji personalnych), kształcenie wrażliwości na znaczenie słów i porządek między nimi, wzbudzanie refleksji nad stosowaniem języka w codziennym życiu.

Negatywne wskazania

Niski poziom rozwoju zdolności matematyczno-logicznych jednostki wskazuje na jej słabe zorganizowanie i niesystematyczność podejmowanych działań, czyli oznacza, że osoba badana to raczej typ artystyczny i działający spontanicznie, bez szczegółowego planowania i zastanawiania się nad sposobami osiągnięcia konkretnych celów. Osoba ta raczej zadaje pytania, kieruje się emocjami, niż poszukuje w sposób usystematyzowany odpowiedzi i rozwiązań różnych problemów (rozmyślanie charakterystyczne dla inteligencji personalnych ma wymiar spontaniczny, a rozwiązania mogą mieć słabe ugruntowanie w przesłankach i faktach). Deficyt w tym zakresie stanowi ograniczenie dla dobrego funkcjonowania, samorealizacji i osiągnięcia satysfakcji w następujących typach zawodów: księgowy, kasjer, audytor, agent ubezpieczeniowy, matematyk, logik, fizyk, chemik, naukowiec lub nauczyciel w zakresie przedmiotów ścisłych, statystyk, analityk komputerowy, programista, detektyw, prawnik, filozof, astronom, inżynier, pracownik banku, doradca finansowy, lekarz.

Deficyty zdolności wizualno-przestrzennych wiążą się z małą spostrzegawczością, ze słabą wyobraźnią, szczególnie w odniesieniu do obrazów przestrzennych oraz konstruowania/przekształcania obrazów w myślach (wyobraźni), z niską wrażliwością na kolory, kształty i wzory przestrzenne, ograniczają możliwość dobrego funkcjonowania, samorealizacji i osiągnięcia satysfakcji w następujących typach zawodów: artysta grafik, plastyk i rzeźbiarz, architekt (także wnętrz i ogrodów), projektant, konstruktor i wynalazca, kartograf, fotograf, ale również mechanik, kierowca, elektryk, inżynier, geodeta, żeglarz, nawigator, pilot, reżyser,

operator filmowy, chirurg, strateg, nauczyciel przedmiotów artystycznych. Oddziaływania resocjalizujące, na przykład z obszaru resocjalizacji twórczej, muszą uwzględniać te deficyty, by nie powodować zniechęcenia i obniżenia motywacji jednostki do działania, a zarazem nie powodować u niej negatywnych zmian we własnym obrazie (w samoocenie).

Niski poziom zdolności muzycznych, polegających na zdolności do tworzenia i wykonywania muzyki oraz wykorzystywania jej w procesie uczenia się, sugeruje deficyt wrażliwości na wysokość dźwięku, rytm, tembr, a także emocjonalny aspekt muzyki. Eliminuje zatem zawody, które wymagają posiadania tych cech; osoba badana nie powinna więc być muzykiem, piosenkarzem, kompozytorem, dyrygentem, tancerzem, aktorem, didżejem, lutnikiem, stroicielem fortepianów, sprzedawcą instrumentów muzycznych, muzykoterapeutą, inżynierem w studio nagraniowym, nauczycielem muzyki. W działaniach wychowawczo-resocjalizujących sugeruje się ograniczenie stosowania muzykoterapii do rozładowywania wewnętrznych napięć i relaksacji oraz autokreacji poprzez tworzenie i wykonywanie utworów muzycznych.

Niski poziom zdolności kinestetycznych — cielesnych, związany z brakiem umiejętności wykorzystywania całego ciała lub jego części do autoekspresji oraz osiągania zamierzonych celów, brakiem sprawności w posługiwaniu się własnym ciałem, brakiem wyczucia równowagi, ze słabą koordynacją ruchową i refleksem, ogranicza możliwość wykonywania następujących zawodów: tancerz, sportowiec, gimnastyk, aktor, chirurg, strażak, jubiler, mechanik, fryzjer, fizjoterapeuta, specjalista ds. rekreacji, model/modelka, nauczyciel wychowania fizycznego, choreograf, rzeźbiarz, rzemieślnik, stolarz, jubiler, rolnik, leśnik, robotnik fabryczny.

W projektowaniu ścieżki kariery edukacyjnej i powiązanej z nią kariery zawodowej osób niedostosowanych społecznie należy wziąć pod uwagę ograniczenia w zakresie tych zasobów, szczególnie związanych ze zdolnościami tworzącymi konfigurację inteligencji racjonalnej, a także konfigurację tzw. inteligencji artystycznej (zdolności muzyczne, wizualno-przestrzenne i częściowo kinestetyczne), i kierować się wiedzą na temat deficytów w planowaniu typu oddziaływań resocjalizujących.

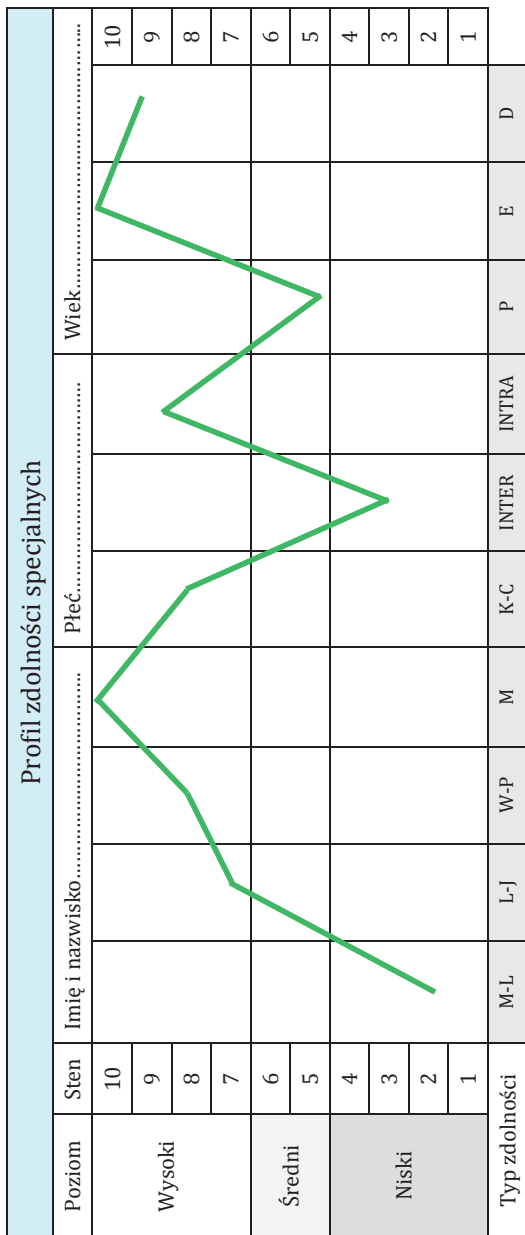
Zdolności personalne i przyrodnicze wykształcone na wysokim poziomie oraz zdolności lingwistyczne na poziomie przeciętnym wskazują na konieczność ich rozwijania, a także na możliwość ukierunkowania

wyboru zawodu, w tym wypadku na pracę z ludźmi realizowaną w różnych formach, oraz zawodów związanych z kontaktem ze światem przyrody.

UWAGA: w obrębie oddziaływań służących rozwojowi zdolności specjalnych, ze względu na sposób ich diagnozy odnoszących się do tzw. zdolności potencjalnych, czyli wiążących się z osobistymi i utrwalonymi przekonaniem o sobie jako jednostce posiadającej określone predyspozycje, można opierać się na koncepcji poznawczej, zakładającej konieczność restrukturyzacji poznawczej przekonań. Zagadnienia te wychodzą jednak poza obszar analizowanych w niniejszej pracy, związanych z metodyką pracy resocjalizacyjnej. Podstawowe informacje dotyczące tych kwestii można znaleźć w wielu pracach (na przykład Seligman, 1993; Seligman et al., 1997; Padesky, Greenberger, 2004a, 2004b; Alford, Beck, 2005; Beck, Freeman, Davis, 2005; Leahy, 2008; Opora, 2009; Mudrecka, 2015; Siemionow, 2016). Można także skorzystać z poradników (zob. Gębuś et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e).

Załącznik 3e

Przykładowy profil zdolności specjalnych
(konfiguracja „artystyczna”)



Legenda: **M-L** – matematyczno-logiczne (2); **L-J** – lingwistyczno-językowe (7); **W-P** – wizualno-przestrzenne (8); **M** – muzyczne (10); **K-C** – kinestetyczne – cielesne (8); **INTER** – interpersonalne (3); **INTRA** – intrapersonalne (8); **P** – przyrodnicze (4); **E** – egzystencjalne (10); **D** – duchowe (9).

Analiza, interpretacja, wnioskowanie postdiagnostyczne dla tego profilu są analogiczne do analizy, interpretacji i wnioskowania dla profili opisanych wcześniej, różnica polega jedynie na odmiennym typie profilu („artystycznym”). Źródła informacji o metodyce działania w odniesieniu do osoby o takim profilu są także analogiczne.

Hipoteza diagnostyczna

Profil zdolności jest wyraźnie „artystyczny”, co wyznacza dominacja inteligencji muzycznej, kinestetycznej i częściowo wizualno-przestrzennej. Ponadto w profilu wyraźnie ujawniają się inteligencja intrapersonalna oraz inteligencja egzystencjalno-duchowa, co:

a) poszerza spectrum dostępnych zawodów spełniających hipotetycznie kryteria możliwości samorealizacyjnych jednostki w tej sferze i powodzenia w niej osoby badanej, a także zwiększa zakres możliwości wyboru rodzaju oddziaływań wychowawczo-resocjalizujących;

b) ukierunkowuje wybór zawodu z kategorii wyznaczanych przez dominujące zdolności: muzyczne, kinestetyczne i wizualno-przestrzenne, na przykład artysta muzyk/pisarz/poeta;

c) ukierunkowuje jednostkę w stronę zawodów bardziej twórczych niż odtwórczych, na przykład artysta muzyk/pisarz/poeta może być wykonawcą, ale też twórcą muzyki/poezji/prozy, co wspomagane jest przez konfigurację zdolności personalnych.

Warto jednak zaznaczyć, że samo posiadanie wysokiego poziomu inteligencji intrapersonalnej, duchowej i egzystencjalnej, bez odpowiedniego poziomu inteligencji bazowych, na przykład muzycznej, lingwistycznej, nie uczyni z osoby badanej artysty — twórcy muzyka/pisarza/poety.

Bibliografia

- Achenbach Thomas M. (1982): *Developmental psychopathology*. New York, NJ: Wiley.
- Achenbach Thomas M. (1985): *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Achenbach Thomas M. (1990a): *Young adult behavior checklist*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach Thomas M. (1990b): *Young adult self-report*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach Thomas M. (1991a): *Integrative guide for the 1991-CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach Thomas M. (1991b): *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach Thomas M. (1991c): *Manual for the Teacher's Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach Thomas M. (1991d): *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach Thomas M. (1993): *Empirically based taxonomy: how to use syndromes and profile types derived from the CBCL/4-18 and YSR*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach Thomas M., Edelbrock Craig S. (1978): *The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts*. „Psychological Bulletin“, vol. 85, s. 1275—1301.
- Agnew Robert (1994): *The technique of neutralization and violence*. „Criminology“, vol. 32 (4), s. 555—580.

- Aksman Joanna, Wysocka Ewa (2011): *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. Podręcznik testu — wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas VI—VI. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Alford Brad A., Beck Aaron T. (2005): *Terapia poznawcza jako teoria integrująca psychoterapię*. Tłum. Małgorzata Łamacz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Al-Onizat Sabah Hasan (2014): *The psychometric properties of an arabic version of multiple intelligence development assessment scale for adolescents (TEEN-MIDAS)*. „Creative Education”, May, vol. 5 (8), s. 590—605.
- Amabile Teresa M. (1982): *Social psychology of creativity: a consensual assessment technique*. „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 43 (5), s. 997—1013.
- Amabile Teresa M. (1983): *The social psychology of creativity: a componential conceptualization*. „Journal of Personality and Social Psychology”, August, vol. 45 (2), s. 357—376.
- Amabile Teresa M. (1985): *Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers*. „Journal of Personality and Social Psychology”, February, 48 (2), s. 393—399.
- Amabile Teresa M. (1992): *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Amabile Teresa M. (1996): *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*. Boulder, Co: Westview Press.
- Antonovsky Aaron (1979): *Health, stress and coping: new perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey Bass.
- Antonovsky Aaron (1987): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Antonovsky Aaron (1997): *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*. W: *Psychologia zdrowia*. Red. Irena Heszen-Niejodek, Helena Sęk. Tłum. Dorota Gawlikowska, Jan Łuczyński, Marian Olejnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 206—231.
- Antonovsky Aaron (2005): *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Tłum. Helena Grzegołowska-Klarkowska. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- APA — American Psychological Association (1992): *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. [Effective date December 1, 1992]. [online:] <https://www.apa.org/ethics/code/code-1992.aspx> [accessed: 4.05.2018].

- Argyle Michael (2004): *Psychologia szczęścia*. Tłum. Natasza Oparska. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Armstrong Thomas (1994): *Multiple intelligence in the classroom*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong Thomas (2009): *7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*. Tłum. Magda Witkowska. Warszawa: MT Biznes.
- Bandura Albert (1991): *Social-cognitive theory of moral thought and action*. In: *Handbook of moral behavior and development*. Eds. William M. Kurtines, Jacob L. Gewirtz. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 45–103.
- Bandura Albert (2007): *Teoria społecznego uczenia się*. Tłum. Joanna Kowalczevska, Józef Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baron-Cohen Simon (2014): *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*. Tłum. Agnieszka Nowak. Sopot: Smak Słowa.
- Barriga Alvaro Q., Gibbs John C. (1996): *Measuring cognitive distortion in antisocial youth: development and preliminary evaluation of the „How I think questionnaire”*. „Aggressive Behavior”, vol. 22, s. 333–343.
- Barriga Alvaro Q. et al. (2000): *Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents*. „Criminal Justice and Behavior”, vol. 27 (1), s. 36–56.
- Barriga Alvaro Q. et al. (2005): *Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT)*. Podręcznik. Tłum. Helena Grzegołowska-Klarkowska. Warszawa: Instytut Amity.
- Barsalou Lawrence W., Prinz Jesse J. (1997): *Mundane creativity in perceptual symbol systems*. In: *Creative thought: an investigation of conceptual structures and processes*. Eds. Thomas B. Ward, Steven M. Smith, Jyotsna Vaid. Washington, DC: American Psychological Association, s. 267–307.
- Bartosz Bogna, Keplinger Alicja, Straś-Romanowska Maria (red.) (2011): *Transgresje — innowacje — twórczość*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bauman Zygmunt (2000): *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman Zygmunt (2006): *Płynna nowoczesność*. Tłum. Tomasz Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck Aaron T., Freeman Arthur, Davis Denise D. (2005): *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości*. Tłum. Małgorzata Cierpisz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Bedyńska Sylwia, Książek Monika (2012): *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Biel Krzysztof (2010): *Zła resocjalizacja czy resocjalizacja zła*. W: *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*. Red. Krzysztof Biel, Mariusz Szuka. Kraków: Wydawnictwo WAM, „Ignatianum”, s. 133–160.
- Block Jack, Kremen Adam M. (1996): *IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness*. „Journal of Personality and Social Psychology”, February, vol. 2 (70), s. 349–361.
- Błachut Janina, Gaberle Andrzej, Krajewski Krzysztof (1999): *Kryminologia*. Gdańsk: „Info-Trade”, „Arche”.
- Borucka Anna (2011): *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*. W: *Resilience. Teoria, badania, praktyka*. Red. Wioletta Junik. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 11–28.
- Borucka Anna, Ostaszewski Krzysztof (2008): *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. „Medycyna Wieku Rozwojowego”, vol. 2 (12), s. 587–597.
- Bowling Ann, Windsor Joy (2001): *Towards the good life: a population survey of dimensions of quality of life*. „Journal of Happiness Studies”, March, vol. 2 (1), s. 55–81.
- Bradshaw John (1994): *Zrozumieć rodzinę: rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Tłum. Hanna Szczepańska. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Brickmann Philip et al. (1983a): *The dilemmas of helping. Making aid fair and effective*. In: *New directions in helping. Recipients reactions to aid*. Eds. Jeffrey D. Fisher, Arie Nadler, Bella M. DePaulo. Vol. 1. New York: Academic Press, s. 18–49.
- Brickmann Philip et al. (1983b): *Modele pomagania i radzenia sobie*. Tłum. Krzysztof Najder. „Nowiny Psychologiczne”, nr 5, s. 1–27.
- Brzeziński Jerzy (1980): *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brzeziński Jerzy et al. (2009): *Etyka zawodu psychologa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buber Martin (1992): *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*. Tłum. Jan Doktor. Warszawa: PAX.
- Buber Martin (1993): *Problem człowieka*. Tłum. Jan Doktor. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Cacioppo John, Petty Richard (1982): *The need for cognition*. „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 47, s. 116–131.
- Callo Christian (2006): *Modele wychowania*. W: *Pedagogika. Podstawy nauki o wychowaniu*. Red. Bogusław Śliwerski. Tłum. Katarzyna Natonińska. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 277–390.
- Campbell Angus (1976): *Subjective measures of well-being*. „American Psychologist”, vol. 31 (2), s. 117–124.
- Campbell Vicki L. (1987): *Strong-Campbell Invest Inventory, fourth edition*. „Journal of Counseling and Development”, September, vol. 66 (1), s. 53–56.
- Camus Albert (2002): *Człowiek zbuntowany*. Tłum. Joanna Guze. Warszawa: Muza.
- Carr Alan (2009): *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Tłum. Zbigniew A. Królicki. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Charzyńska Edyta, Wysocka Ewa (2015a): *Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT). Podręcznik testu — książka użytkownika (wersje dla uczniów gimnazjum i liceum)*. Katowice: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Charzyńska Edyta, Wysocka Ewa (2015b): *Skala Zdolności Specjalnych. Podręcznik testu — książka użytkownika (wersje dla uczniów gimnazjum i liceum)*. Katowice: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Charzyńska Edyta, Wysocka Ewa (2017): *Doskonalenie kompetencji diagnostycznych doradcy zawodowego — konstrukcja Skali Zdolności Specjalnych (SZS) oraz Kwestionariusza Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT)*. W: *Doradca zawodowy na drodze do profesjonalizmu — oczekiwania a rzeczywistość*. Red. Justyna Bluszczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 147–167.
- Chen Jie-Qi (2004): *Theory of multiple intelligence: is it a scientific theory?* „Teacher College Record”, January, vol. 106 (1), s. 17–23.
- Ciak Renata, Grubek Marta, Karwowski Maciej (2006): *Patrzy, ale nie widzi? Trafność nominacji nauczycielskich w rozpoznaniu kreatywności uczniów*. W: *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka*. Red. Maciej Karwowski. Warszawa: Wydawnictwo Psychopedagogiczne „Transgresje”, s. 305–319.
- Costa Paul T. Jr, McCrae Robert (2010): *NEO PI-R™. Podręcznik dla profesjonalistów. Inwentarz Osobowości NEO. Wersja Zrewidowana (NEO PI-R™)*

- oraz Pięcioczynnikowy Inwentarz NEO (NEO-FFI). Tłum. Helena Grzegółowska. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Costello Anna, Osborne Jason W. (2005): *Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis*. „Practical Assessment, Research & Evaluation”, July, vol. (10) 7, s. 1–9. [online:] <https://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf> [accessed: 14.07.2018].
- Cross Susan, Markus Hazel (1991): *Possible selves across the life span*. „Human Development”, vol. 34, s. 230–255.
- Czapów Czesław (1980): *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dajek Elżbieta R. (1997): *Polska standaryzacja „Testu Osobowości i Zainteresowań” Ericha Mittenackera i Waltera Tomana*. Warszawa: Wydawnictwo ERDA.
- Dajek Elżbieta R. (2013): *Polska adaptacja Zestawu Testów Uzdolnień Wolfganga Horna*. Warszawa: Wydawnictwo ERDA.
- Davis Mark H. (1983): *Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach*. „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 44 (1), s. 113–126.
- Davis Mark H. (1999): *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Tłum. Jolanta Kubiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowski Kazimierz (1979): *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dąbrowski Kazimierz (1984): *Osobowość i jej kształtowanie się poprzez dezintegrację pozytywną*. Lublin: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Ośrodek Higieny Psychicznej dla Ludzi Zdrowych w Lublinie.
- Deci Edward L., Ryan Richard M. (2000a): *Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. „American Psychologist”, vol. 55 (1), s. 68–78.
- Deci Edward L., Ryan Richard M. (2000b): *The „what” and „why” of goal pursuits human needs and the self-determination of behavior*. „Psychological Inquiry”, vol. 11 (4), s. 227–268.
- Derbis Romuald (2000): *Doświadczenie codzienności: poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Długosza.
- Dobrołowicz Witold (1995): *Psychodydaktyka twórczości*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

- Dobrołowicz Witold (2000): *Każdy może być twórcą (wywiad)*. „Głos Nauczycielski”, nr 8, s. 5.
- DSM-IV — *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Association (1994): Washington, DC: Author.
- Dyrda Beata (2004): *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ellis Albert (1991): *The revised ABCs of rational-emotive therapy*. „Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy”, vol. 9, s. 139—172.
- Emmons Robert (1999): *The psychology of ultimate concerns: motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford Press.
- Emmons Robert (2000): *Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern*. „International Journal for the Psychology of Religion”, vol. 10 (1), s. 3—26.
- Epstein Seymour (1985): *The implications of cognitive-experimental self-theory for research in social psychology and personality*. „Journal for the Theory of Social Behaviour”, October, vol. 15 (3), s. 283—310.
- Epstein Seymour (1990a): *Cognitive-experiential self-theory*. In: *Handbook of personality and research: Theory and research*. Ed. Lawrence A. Pervin. New York: Guilford Publications, Inc., s. 165—192.
- Epstein Seymour (1990b): *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*. Tłum. Bogdan Łapiński. W: *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Red. Janusz Reykowski, Nancy Eisenberg, Ervin Staub. Wrocław: Ossolineum, s. 11—32.
- Epstein Seymour (1991a): *Cognitive-experiential self-theory. Implications for developmental psychology*. In: *Self processes and development*. Eds. Megan R. Gunnar, L. Alan Sroufe. T. 23. Minnesota Symposia on Child Psychology Series. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, s. 79—123.
- Epstein Seymour (1991b): *Cognitive-experiential self-theory. An integrative theory of personality*. In: *The relational self: Convergences in psychoanalysis and social psychology*. Ed. Rebecca Coleman Curtis. New York: Guilford Press, s. 111—137.
- Epstein Seymour (1994): *Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious*. „American Psychologist”, vol. 49 (8), s. 709—724.
- Epstein Seymour (1998): *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*. Westport: CT: Praeger Publishers.
- Epstein Seymour (2003): *Cognitive-experimental self-theory of personality*. In: *Handbook of psychology: Personality and social psychology*. Eds. Theodore

- Millon, Melvin J. Lerner. Vol. 5. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc., s. 159–184.
- Epstein Seymour (2006): *Conscious and unconscious self-esteem from the perspective of cognitive-experiential self-theory*. In: *Self-esteem: Issues and answers. A sourcebook of current perspectives*. Eds. Michael H. Kernis. New York—Hove: Psychology Press, Taylor and Francis Group, s. 69–76.
- Eysenck Hans J. (1995): *Creativity as a product of intelligence and personality*. In: *International handbook of human intelligence*. Eds. Donald H. Saklofske, Moshe Zeidner. New York: Plenum Press, s. 231–247.
- Eysenck Hans J., Eysenck Sybil B.G. (2011): *Podręcznik do Skali Osobowości Eysencka. EPS dla dorosłych (Eysenck Personality Scales — EPS Adult)*. Tłum. Aleksandra Jaworowska. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Fergusson David M., Horwood L. John (2003): *Resilience to childhood adversity: Results of a 21-year study*. In: *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*. Ed. Suniya S. Luthar. New York: Cambridge University Press, s. 130–155.
- Festinger Leon (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row and Peterson.
- Festinger Leon, Carlsmith James M. (1959): *Cognitive consequences of forced compliance*. „Journal of Abnormal and Social Psychology”, vol. 58 (2), s. 203–210.
- Fidelus Anna (2012): *Psychotransgresjonizm a proces autoresocjalizacji osób powracających do życia na wolności*. W: *Pedagogika resocjalizacyjna wobec współczesnych zagrożeń*. Red. Zdzisław Bartkiewicz, Andrzej Węgliński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 169–178.
- Fromm Erich (2000): *Niech się stanie człowiek*. Tłum. Robert Saciuk. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fromm Erich (2015): *Mieć czy być?* Tłum. Jan Karłowski. Wyd. 5. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Fromm Erich (2017): *Zdrowe społeczeństwo*. Tłum. Anna Tanalska-Duleba. Warszawa: Wydawnictwo Vis-à-vis/Etiuda.
- Frydrychowicz Anna et al. (1994): *Inwentarz Zainteresowań. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

- Frydrychowicz Anna, Matuszewski Andrzej (1996): *Profile zainteresowań uczniów szkół średnich. Inwentarz Zainteresowań. Cz. 2.* Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Furnham Adrian, Clark Katie, Bailey Karen (1999): *Sex differences in estimates of multiple intelligences.* „European Journal of Personality”, July/August, vol. 13 (4), s. 247–259.
- Furnham Adrian et al. (2002): *Estimates of ten multiple intelligences: Sex and national differences in the perception of oneself and famous people.* „European Psychologist”, December, vol. 7 (4), s. 245–255.
- Gardner Howard (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
- Gardner Howard (1993): *Multiple intelligences. The theory in practice. A reader.* New York, NY: Basic Books.
- Gardner Howard (1995): *Leading minds: An anatomy of leadership.* New York: Basic Books.
- Gardner Howard (1999a): *Are there additional intelligences?* In: *Education, information, transformation: Essays on learning and thinking.* Ed. Jeffrey Kane. Upper Saddle River: Prentice-Hall, s. 111–131.
- Gardner Howard (1999b): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.
- Gardner Howard (2002): *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce.* Tłum. Andrzej Jankowski. Poznań: „Media Rodzina”.
- Gardner Howard (2009a): *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce.* Tłum. Andrzej Jankowski. Warszawa. MT Biznes.
- Gardner Howard (2009b): *Pięć umysłów przyszłości.* Tłum. Dariusz Bakalarz. Warszawa: MT Biznes.
- Gardner Howard, Kornhaber Mindy L., Wake Warren K. (2001): *Inteligencja: wielorakie perspektywy.* Tłum. Magdalena Groborz, Magdalena Śmieja. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Garmezy Norman (1991a): *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments.* „Pediatric Annals”, September, vol. 9 (20), s. 459–460, 463–466.
- Garmezy Norman (1991b): *Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty.* „American Behavioral Scientist”, vol. 34 (4), s. 416–430.

- Gębuś Dorota et al. (2015a): *Jak rozwijać swoje zdolności: inteligencje wielorakie, myślenie twórcze i osobowość twórczą? Poradnik dla gimnazjalistów*. Katowice—Częstochowa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Gębuś Dorota et al. (2015b): *Jak rozwijać swoje zdolności: inteligencje wielorakie, myślenie twórcze i osobowość twórczą? Poradnik dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Katowice—Częstochowa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Gębuś Dorota et al. (2015c): *Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy uczniów? Poradnik dla doradców zawodowych*. Katowice—Częstochowa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Gębuś Dorota et al. (2015d): *Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy uczniów? Poradnik dla nauczycieli*. Katowice—Częstochowa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Gębuś Dorota et al. (2015e): *Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy swojego dziecka? Poradnik dla rodziców*. Katowice—Częstochowa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Gibbs John C. (1991): *Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: implications for the treatment of antisocial youth*. In: *Handbook of moral behavior and Development*. Eds. William M. Kurtines, Jacob L. Gewirtz. Vol. 3: *Application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 95—110.
- Gibbs John C. (1993): *Moral-cognitive interventions*. In: *The gang intervention handbook*. Eds. Arnold P. Goldstein, C. Ronald Huff. Champaign, IL: Research Press.
- Gibbs John C. (2013): *Moral development and reality: beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Heide*. New York, NY: Oxford University Press
- Gibbs John C., Barriga Alvaro Q., Potter Granville Bud (2001): *How I Think (HIT) Questionnaire*. Champaign, IL: Research Press.
- Gibbs John C., Potter Granville Bud, Goldstein Arnold P. (1995): *The EQUIP program: teaching youth to think and act responsibility through a peer-helping approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Gołek Bartłomiej, Wysocka Ewa (2011): *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. Podręcznik testu — wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Gordon Edwin E. (1999): *Podstawowa miara słuchu muzycznego i średnia mara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5—9 lat*. Podręcznik. Tłum. Helena Grzegółowska-Klarkowska. Warszawa:

- Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej.
- Gruszka Aleksandra, Nęcka Edward (2002): *Priming and acceptance of close and remote associations by creative and less creative people*. „Creativity Research Journal”, vol. 14 (2), s. 193–205.
- Guilford Joy P. (1978): *Natura inteligencji człowieka*. Tłum. Barbara Czarniawska, Waldemar Kozłowski, Józef Radzicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gurycka Antonina (1978): *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Harper Gary W., Iwamasa Gayle Y. (2000): *Cognitive-behavioral therapy with ethnic minority adolescents: therapist perspectives*. „Cognitive and Behavioral Practice”, Winter, vol. 7 (1), s. 37–53.
- Harris Dale B. (1963): *Children's drawings as measures of intellectual maturity: a revision and extension of the Goodenough draw-a-man test*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Harris M. Kay (2005): *In search of common ground: the importance of theoretical orientations in criminology and criminal justice*. „Criminology and Public Policy”, vol. 2 (4), s. 311–328.
- Hocevar Dennis (1981): *Measurement of creativity: review and critique*. „Journal of Personality Assessment”, vol. 45 (5), s. 450–460.
- Hoffman Martin L. (1990a): *The contribution of empathy to justice and moral judgement*. In: *Empathy and its development*. Eds. Nancy Eisenberg, Janet Strayer. New York: Cambridge University Press, s. 47–80.
- Hoffman Martin L. (1990b): *Empathy and justice motivation*. „Motivation and Emotion”, vol. 4, s. 151–172.
- Hoffman Martin L. (2003): *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Holland John L. (1975): *Manual for the Vocational Preference Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland John L. (1985): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horn Wolfgang (2013): *Zestaw Testów Uzdolnień. Podręcznik*. Tłum. Piotr Tucholski. Warszawa: Wydawnictwo ERDA.
- Hornowska Elżbieta (2006): *Co warto wiedzieć o testach psychologicznych*. W: Anna Grzechnik (red.): *Testy w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, s. 7–26.

- Hornowska Elżbieta (2009): *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Hornowska Elżbieta, Paluchowski Władysław J. (1987): *Rysunek postaci ludzkiej Goodenough — Harrisa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Hornowski Bolesław (1986): *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hugentobler Sabine, Oetli Bernhard, Ruckstuhl Doris (2012): *Poker Osobowościowy*. Tłum. Aleksandra Jaworowska. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- ICD — *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne* (1998). Kraków — Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- ICD — *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne* (2000). Kraków — Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Jaworowska Aleksandra (2011a): *Kwestionariusz Impulsywności IVE. Polska normalizacja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jaworowska Aleksandra (2011b): *Kwestionariusze Osobowości Eysencka: EPQ-R, EPQ-R w wersji skróconej. Polskie normalizacje*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Junik Wioletta (2011): *Zjawisko rezyliencji — wybrane problemy metodologiczne*. W: *Resilience. Teoria, badania, praktyka*. Red. Wioletta Junik. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 47—65.
- Kamińska Barbara, Kotarska Halina (2008): *Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Karpińska Elżbieta, Sajewicz-Radtke Urszula, Stępka Magdalena (2012): *Profil zainteresowań zawodowych*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych SEBG.
- Karwowski Maciej (2006a): *Charakterystyka osób różniących się rezultatami uzyskiwanymi w Teście Wyobraźni Twórczej*. W: *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka*. Red. Maciej Karwowski. Warszawa: Wydawnictwo Psychopedagogiczne „Transgresje”, s. 375—408.

- Karwowski Maciej (2006b): *Test Wyobraźni Twórczej jako operacjonalizacja poglądów Janusza Kujawskiego na naturę twórczości. Prezentacja koncepcji i narzędzia*. W: *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka*. Red. Maciej Karwowski. Warszawa: Wydawnictwo Psychopedagogiczne „Transgresje”, s. 341—350.
- Karwowski Maciej (2006c): *Wybrane aspekty trafności i rzetelności Testu Wyobraźni Twórczej*. W: *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka*. Red. Maciej Karwowski. Warszawa: Wydawnictwo Psychopedagogiczne „Transgresje”, s. 351—374.
- Karwowski Maciej (red.) (2006): *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka*. Warszawa: Wydawnictwo Psychopedagogiczne „Transgresje”
- Karwowski Maciej (2009): *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karwowski Maciej, Kokoszka Katarzyna (2006): *Twórczość w wymiarze ponadindywidualnym — o kilku koncepcjach i narzędziach*. W: *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka*. Red. Maciej Karwowski. Warszawa: Wydawnictwo Psychopedagogiczne „Transgresje”, s. 271—303.
- Kaźmierczak Maria, Płopa Mieczysław, Retowski Sylwiusz (2007): *Skala Wrażliwości Empatycznej*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 50 (1), s. 9—24.
- Kendall Philip C. (1993): *Cognitive-behavioral therapies with youth: guiding theory, current status, emerging developments*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, April, vol. 61 (2), s. 235—247.
- Kępiński Antoni (1989): *Poznanie chorego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Klinkosz Waldemar, Sękowski Andrzej E. (2013): *Inwentarz Motywacji Osiągnąć*. H. Schulera, G.C Thorntona, A. Fintrupa i M. Prochaski — LMI. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Konopczyński Marek (1996): *Twórcza resocjalizacja: wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*. Warszawa: Editions Spotkania.
- Konopczyński Marek (2006a): *Metody twórczej resocjalizacji: teoria i praktyka wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium.
- Konopczyński Marek (2006b): *Teoretyczne podstawy metodyki oddziaływań resocjalizacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Konopczyński Marek (2007): *Metody Twórczej Resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński Marek (2013): *Kryzys resocjalizacji, czy(li) sukces działań pozornych: refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Warszawa: Pedagogium, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Konopczyński Marek (2014a): *Pedagogika resocjalizacyjna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konopczyński Marek (2014b): *Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów*. „Resocjalizacja Polska. Polish Journal of Social Rehabilitation”, nr 7, s. 13–28.
- Kowalski Włodzimierz S. (1982): *Metoda kwestionariuszowa w badaniach psychologicznych środowiska rodzinnego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kozielecki Józef (1972): *Model rozwiązywania problemów diagnostycznych*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 15 (4), s. 3–15.
- Kozielecki Józef (1984): *Potrzeba hubrystyczna a działanie transgresyjne*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 2, s. 321–337.
- Kozielecki Józef (1985): *Zarys koncepcji transgresyjnej człowieka*. „Studia Socjologiczne”, nr 3–4, s. 109–128.
- Kozielecki Józef (1987): *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki Józef (1995): *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Kozielecki Józef (1996): *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki Józef (1997): *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki Józef (1999): *Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. Józef Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 115–127.
- Kozielecki Józef (2001): *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki Józef (2004): *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki Józef (2006): *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kozielecki Józef (2007): *Transgresjonizm*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. Tadeusz Pilch. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 780–784.
- Krasoń Katarzyna (2011): *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu — wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I—III*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Kubicka Dorota (1999): *Jak rozpoznać, czy ktoś jest osobą twórczą, czyli o mierzeniu twórczości*. „Nowa Poliszczyna”, nr 5, s. 55–58.
- Kubicka Dorota (2005): *Strategie i techniki badania twórczości*. W: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Red. Aleksandra Tokarz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kuder G. Frederic (1938): *The preference record*. Chicago, IL: University of Chicago Bookstore.
- Lachowicz-Tabaczek Kinga (2004): *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lachowska Bogusława, Łaguna Mariola (red.) (2002): *Draw-a-Family Test in psychological research*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Leahy Robert L. (2008): *Techniki terapii poznawczej. Podręcznik praktyka*. Tłum. Małgorzata Cierpisz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Letzring Tera D., Block Jack, Funder David C. (2005): *Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self*. „Journal of Research in Personality”, August, vol. 4 (39), s. 395–422.
- Lickona Thomas (1983): *Raising good children*. Toronto: Bantam Books.
- Luthar Suniya S., Cicchetti Dante (2000): *The construct of resilience: implication for intervention and social policies*. „Development and Psychopathology”, vol. 12 (4), s. 857–885.
- Luthar Suniya S., Cicchetti Dante, Becker Bronwyn (2000a): *Research on resilience: reply to commentaries*. „Child Development”, vol. 71 (3), s. 573–575.
- Luthar Suniya S., Cicchetti Dante, Becker Bronwyn (2000b): *The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work*. „Child Development”, vol. 71 (3), s. 543–562.

- Luthar Suniya S., Zelazo Laurel Bidwell (2003): *Research on resilience: An integrative review*. In: *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Ed. Suniya S. Luthar. New York: Cambridge University Press, s. 510–550.
- Markus Hazel, Nurius Paula (1986): *Possible selves*. „American Psychologist”, vol. 41 (9), s. 954–969.
- Maslow Abraham (1954): *Motivation and personality*. New York: Harper and Row Publishers.
- Maslow Abraham H. (2004): *W stronę psychologii istnienia*. Tłum. Irena Wyrzykowska. Wyd. 2. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Masten Ann S. (2001): *Ordinary magic: Resilience processes in development*. „American Psychologist”, March, vol. 3 (56), s. 227–238.
- Masten Ann S. (2007): *Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises*. „Development and Psychopathology”, vol. 19, s. 921–930.
- Masten Ann S. (2011): *Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy*. „Development and Psychopathology”, vol. 23, s. 141–154.
- Matczak Anna (1994): *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Matczak Anna, Jaworowska Aleksandra, Stańczak Joanna (2000): *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena (TCT-DP)*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak Anna et al. (2006): *Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji WPK. Narzędzie do pomiaru zainteresowań zawodowych*. Podręcznik. Wyd. 2. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matusz Paweł J., Traczyk Jakub, Gąsiorowska Agata (2011): *Kwestionariusz Potrzeby Poznania — konstrukcja i weryfikacja empiryczna narzędzia mierzącego motywację poznawczą*. „Psychologia Społeczna”, T. 6, 2 (17), s. 113–128.
- Merton Robert K. (1982): *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. Ewa Morawska, Jerzy Wertenstein-Żuławski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mirski Andrzej (2011): *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu — wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Mischel Walter (2004): *Toward an integrative science of the person*. „Annual Review of Psychology”, vol. 55, s. 1–22.
- Mittenecker Erich, Toman Walter (1993): *Test O-Z. Podręcznik*. Tłum. Danuta Czerniawska. Warszawa: Wydawnictwo ERDA.
- Mudrecka Irena (2015): *Zniekształcenia poznawcze i ich restrukturyzacja w procesie resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. „Resocjalizacja Polska. Polish Journal of Social Rehabilitation”, nr 9, s. 13–26.
- Murray Henry A. (2011): *Test Apercepcji Tematycznej (Thematic Apperception Test)*. Podręcznik. Tłum. Jerzy Siuta. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Myers David G. (2000): *The American paradox: spiritual hunger in an age of plenty*. New Haven—London: Yale University Press.
- Nauta Margaret M. (2010): *The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: reflections and future directions for counseling psychology*. „Journal of Counseling Psychology”, vol. 57 (1), s. 11–22.
- Nęcka Edward (1986): *On the nature of creative talent*. In: *Giftedness: a continuing worldwide challenge*. Eds. Arthur J. Copley et al. New York, NY: Trillium Press, s. 131–140.
- Nęcka Edward (2001): *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka Edward, Grohman Magdalena, Słabosz Aleksandra (2006): *Creativity studies in Poland*. In: *The international handbook of creativity*. Eds. James C. Kaufman, Robert J. Sternberg. New York: Cambridge University Press, s. 270–306.
- Nęcka Edward, Rychlicka Anna (1987): *Test twórczego myślenia*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii (maszynopis).
- Nikitorowicz Jerzy (2001): *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Wyd. 2. Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz Jerzy, Sawicki Krzysztof, Bajkowski Tomasz (red.) (2003): *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej.
- Opóra Robert (2009): *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Opóra Robert (2011): *Nieleśni niedostosowani społecznie, lecz odporni psychicznie*. W: *Resilience. Teoria — badania — praktyka*. Red. Wioletta Junik. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 29–43.

- Opora Robert (2015): *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- O’Quin Karen, Besemer Susan P. (1989): *The development, reliability, and validity of the revised creative product semantic scale*. „Creativity Research Journal”, vol. 2 (4), s. 267–278.
- Ostrowska Krystyna (2008): *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Ostrowska Krystyna (2010): *Warunki pozytywnej resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*. Red. Krzysztof Biel, Mariusz Szuka. Kraków: Wydawnictwo WAM, „Ignatianum”, s. 115–131.
- Padesky Christine A., Greenberger Dennis (2004a): *Umysł poza nastrojem. Podręcznik terapeuty*. Tłum. Małgorzata Słota. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Padesky Christine A., Greenberger Dennis (2004b): *Umysł poza nastrojem. Zmień nastrój poprzez zmianę sposobu myślenia*. Tłum. Małgorzata Słota. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Paluchowski Władysław J. (1991): *Diagnozowanie osobowości. Testowanie – interpretacja – interwencja*. Poznań: UAM i Nakom.
- Piekarski Jacek, Śliwerski Bogusław (red.) (2000): *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pietrasinski Zbigniew (1982): *Zdolności*. W: *Psychologia*. Red. Tadeusz Tomaszewski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 735–762.
- Poppek Stanisław (1987): *Teoretyczne podstawy badań nad zdolnościami i uzdolnieniami*. W: *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Red. Stanisław Poppek. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 9–32.
- Poppek Stanisław (2000): *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Wyd. 2. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Poppek Stanisław (2004): *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*. W: *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*. Red. Stanisław Poppek. Zamość: Zeszyty Naukowe WSH-E, s. 9–31.
- Popiołek Katarzyna (1995): *Modele pomagania i ich konsekwencje pedagogiczne*. „Chowanna”, T. 1 (4), s. 57–63.

- Prinz Jesse J., Barsalou Lawrence W. (2002): *Acquisition and productivity in perceptual symbol systems: an account of mundane creativity*. In: *Creativity, cognition and knowledge: an interaction*. Ed. Terry Dartnall. Westport, Connecticut, London: Praeger Publishers, s. 105—138.
- Redl Fritz, Wineman David (1951): *Children who hate: the disorganization and breakdown of behavior controls*. New York, NY: Free Press.
- Redl Fritz, Wineman David (1957): *The aggressive child*. New York: Free Press.
- Renzulli Joseph S. (1977): *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli Joseph S. (1978): *What makes giftedness? Reexamining a definition*. „Phi Delta Kappan”, November, vol. 92, no. 8, s. 81—88.
- Renzulli Joseph S. (1986): *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In: *Conceptions of giftedness*. Eds. Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson. New York, NY: Cambridge University Press, s. 53—92.
- Roe Robert A. (2002): *What makes a competent psychologist*. „European Psychologist”, vol. 3, s. 192—202.
- Rosalska Małgorzata (2012): *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Rottinghaus Patrick J. et al. (2007): *Thirty-year stability and predictive validity of vocational interest*. „Journal of Career Assessment”, February, vol. 15 (1), s. 5—22.
- Rutter Michael (1987): *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. „American Journal Orthopsychiatry”, vol. 57 (3), s. 316—331.
- Rutter Michael (1999): *Resilience concepts and findings: implications for family therapy*. „Journal of Family Therapy”, vol. 21, s. 119—144.
- Rutter Michael (2000): *Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings and policy implications*. In: *Handbook of early childhood intervention*. Eds. Jack P. Shonkoff, Samuel J. Meisels. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, s. 651—682.
- Rutter Michael (2003): *Genetic influences on risk and protection: implications for understanding resilience*. In: *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*. Ed. Suniya S. Luthar. New York: Cambridge University Press, s. 489—509.

- Ryan Richard M., Deci Edward L. (2000): *The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as an unifying concept*. „Psychological Inquiry”, vol. 11, s. 319–338.
- Ryan Richard M., Deci Edward L. (2001): *On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. „Annual Review of Psychology”, vol. 52, s. 141–166.
- Rynkiewicz Andrzej (2009): Jakich informacji o osobie badanej dostarcza testowanie? W: *Psychometria. Podstawowe zagadnienia*. Red. Krzysztof Fronczyk. Warszawa: VIZJA PRESS & IT, s. 180–229.
- Salij Jacek (2006): *Trzy antropologie i trzy pedagogiki*. [22.05.2006]. [online:] https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TD/wybierajmy_zycie/3pedagogiki.html [dostęp: 16.01.2018].
- Seligman Martin E.P. (1993): *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Tłum. Andrzej Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman Martin E.P. (2004): *Psychologia pozytywna*. Tłum. Józef Radzicki. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. Janusz Czapieński. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 18–32.
- Seligman Martin E.P. et al. (1997): *Optymistyczne dziecko*. Tłum. Andrzej Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman Martin E.P., Walker Elaine F., Rosenhan David L. (2003): *Psychopatologia*. Tłum. Joanna Gilewicz, Aleksander Wojciechowski. Poznań: Zys i S-ka.
- Seredyńska Anna (2016a): *Mechanizmy obronne jako wskaźnik stylu osobowości. Charakterystyka psychometryczna narzędzia badawczego*. Kraków: Akademia Ignatianum—Wydawnictwo WAM.
- Seredyńska Anna (2016b): *Od zaburzeń zachowania do zaburzeń osobowości*. Kraków: Akademia Ignatianum—Wydawnictwo WAM.
- Sęk Helena, 2012: *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej*. W: *Psychologia kliniczna*. Red. Helena Sęk. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 39–54.
- Shearer C. Branton (1997): *Reliability, validity and utility of a multiple intelligences assessment for career planning*. 15.08.1997. [Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago]. [online:] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415476.pdf> [accessed: 6.12.2016].

- Siemionow Justyna (2016): *Zmiana przekonań utrudniających adaptację społeczną u wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*. Warszawa: Difin.
- Siek Stanisław (1982): *Osobowość: struktura, rozwój, wybrane metody badania*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Siek Stanisław, Grochowska Alicja (2001): *Wybrane metody badania osobowości*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Sigva Renata M. (2011a): *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu — wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas IV—VI. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Sigva Renata M. (2011b): *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu — wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Siuta Jerzy (2009): *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Siuta Jerzy (red.) (2009): *Diagnoza osobowości. Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Stańdo-Kawecka Barbara (2010): *O koncepcji resocjalizacji w polskiej literaturze naukowej polemicznie*. „Probacja”, nr 1, s. 108—124.
- Sternberg Robert J. (2012): *The assessment of creativity: an investment-based approach*. „Creativity Research Journal”, vol. 24 (1), s. 3—12.
- Sternberg Robert J., Lubart Todd I. (1995): *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg Robert J. (ed.) (1988): *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Stone Michel (1989): *What really happened in Central Park: The night of the jogger — and the crisis of New York*. „New York Magazine”, August, 14th, s. 30—43.
- Strzałecki Andrzej (1989): *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Strzałecki Andrzej (2003): *Psychologia twórczości. Między tradycją a nowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Strzałecki Andrzej (2004): *Metakomponenty procesu rozwiązywania problemów. Argumenty za niezmienniczością*. „Zagadnienia Naukoznawstwa”, T. 40, z. 4, s. 575–599.
- Studenski Ryszard (2006): *Słoność do ryzyka a zachowania transgresyjne*. W: *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*. Red. Maryla Goszczyńska, Ryszard Studenski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 128–142.
- Super Donald E. (1972): *Psychologia zainteresowań*. Tłum. Hanna Choynowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sykes Gresham M., Matza David (1957): *Techniques of neutralization: a theory of delinquency*. „American Sociological Review”, vol. 22 (6), s. 664–670.
- Szczepański Jan (1992): *Człowiek w strukturach zła*. „Ethos”, vol. 1 (17), s. 66–76.
- Szewczuk Włodzimierz (1993): *Zdolności — uzdolnienia*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. Wojciech Pomysłko. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, s. 991–996.
- Szewczuk Włodzimierz (1998): *Zdolności*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. Włodzimierz Szewczuk. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, s. 1105–1112.
- Szkudlarek Tomasz, Śliwerski Bogusław (2000): *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt Krzysztof J. (1998): *Program kursu psychopedagogiki twórczości dla realizatorów programu edukacyjnego: Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt Krzysztof J. (2001): *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt Krzysztof J. (2013): *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt Krzysztof J. (2014): *Od potencjalności do transgresji historycznych: kreatywność na różnych poziomach*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt Krzysztof J. (wybór i oprac.) (1997): *Porządek i przygoda — lekcje twórczości: antologia tekstów do psychopedagogiki twórczości*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt Krzysztof J. (red.) (2003): *Dydaktyka twórczości: koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztuka Mariusz (2009): *Resocjalizacja i dziedzictwo instrumentalnej racjonalności*. „Horyzonty Wychowania”, nr 8, s. 109–131.

- Ślaski Sławomir (2010): *Zachowania transgresyjne — próba psychologicznego pomiaru*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 53 (4), s. 401—416.
- Ślaski Sławomir (2012): *Motywacyjno-osobowościowe wyznaczniki zachowań transgresyjnych i ochronnych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Śliwerski Bogusław (1998): *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski Bogusław (2000): *Edukacja alternatywna — wybrane kontrowersje i dylematy*. W: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Red. Bogusław Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski Bogusław (2004): *Współczesne teorie i nurty wychowania. Podręcznik akademicki*. Wyd. 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski Bogusław (2009): *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski Bogusław (2010a): *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 28—50.
- Śliwerski Bogusław (2010b): *Teoria wychowania*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Red. Bogusław Śliwerski. T. 4. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 209—238.
- Śliwerski Bogusław (2011): *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwerski Bogusław (2012): *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tański Marek (2013): *Racjonalność transgresyjna — między emancypacją a instrumentalizmem*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Taylor Irving A., Sandler Bruce E. (1972): *Use of a creative product inventory for evaluating products of chemists*. „Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association”, vol. 7 (1), s. 311—312.
- Tupper Kenneth W. (2002): *Entheogens and existential intelligence: the use of plant teachers as cognitive tools*. „Canadian Journal of Education”, vol. 27, s. 499—516.
- Uchnast Zenon (1996): *Empatia jako postawa egzystencjalna*. „Roczniki Filozoficzne”, R. 44 (4), s. 37—51.
- Urban Klaus K. (1990): *Recent trends in creativity research and theory in Western Europe*. „European Journal of High Ability”, vol. 1, s. 99—113.

- Urban Klaus K. (2003): *Toward a componential model of creativity*. In: *Creative intelligence. Toward theoretic integration*. Eds. Don Ambrose, Leonora M. Cohen, Abraham J. Tannenbaum. Cresskill: Hampton Press Inc., s. 81–112.
- Urban Klaus K. (2004): *Assessing creativity: the Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). The concept, application, evaluation, and international studies*. „Psychology Science”, vol. 46 (3), s. 387–397.
- Urban Klaus K. (2005): *Assessing creativity: the Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*. „International Education Journal”, vol. 6 (2), May, s. 272–280.
- Urban Klaus K., Jellen Hans G. (1986): *Assessing creative potential via drawing production: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*. In: *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Eds. Arthur J. Cropley et al. New York: Trillium Press, s. 163–169.
- Uziembło Aniela (1973): *Test do badania zainteresowań*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 16, nr 3, s. 389–400.
- Ward Tony, Maruna Shadd (2007): *Rehabilitation: beyond the risk paradigm*. London–New York: University Press.
- Ward Tony, Stewart Claire (2003): *Criminogenic needs and human needs: a theoretical model*. „Psychology, Crime and Law”, June, vol. 9 (2), s. 125–143.
- Werner Emma E. (2000): *Protective factors and individual resilience*. In: *Handbook of early childhood intervention*. Eds. Jack P. Shonkoff, Samuel J. Meisels. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, s. 115–132.
- Węgliński Andrzej (1983a): *Opracowanie kwestionariusza rozumienia empatycznego innych ludzi (KRE)*. „Zdrowie Psychiczne”, vol. 24 (4), s. 13–21.
- Węgliński Andrzej (1983b): *Poziom empatii a zachowanie nieletnich w zakładzie poprawczym*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 26 (3), s. 317–326.
- Węgliński Andrzej (1984): *Poziom empatii a zachowanie dzieci zagrożonych demoralizacją na kolonii resocjalizacyjnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 29 (1), s. 111–120.
- Węgliński Andrzej (1989): *Trafność kwestionariusza rozumienia empatycznego innych ludzi (KRE)*. W: *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*. Red. Radosław Ł. Drwał. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 63–80.
- Węgliński Andrzej (2011): *Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego – KRE-II*. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna*. Red. Anna Woj-

- narska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 67–90.
- Whetzel Deborah L., McDaniel Michael A. (2009): *Situational judgment tests: an overview of current research*. „Human Resource Management Review”, vol. 19, s. 188–202.
- Wojtowicz Marcin (2006): *Test Zdolności Językowych — TZJ. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Wysocka Ewa (2011): *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ). Podręcznik testu — wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Wysocka Ewa (2012a): *Dylematy uczestnictwa społecznego młodego pokolenia — analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie — zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. Ewa Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wysocka Ewa (2012b): *Modele myślenia o resocjalizacji — obszary problemowe i sfery zaniedbane. Refleksja metateoretyczna i empiryczne eksploracje*. W: *Dialog w integracji i reintegracji społecznej*. Red. Tamara Zacharuk, Marek Konopczyński, Sławomir Sobczak. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 297–320.
- Wysocka Ewa (2013): *Diagnostyka pedagogiczna: nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wysocka Ewa (2015): *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka Ewa (2016): *Diagnoza pozytywna w działaniach pedagoga jako przykład „dobrych praktyk” w pracy z młodzieżą — propozycje narzędzi diagnostycznych*. „Journal of Modern Science”, October–December, vol. 4 (31), s. 37–61.
- Wysocka Ewa, Gózdź Joanna (2011): *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ). Podręcznik testu — wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Wysocka Ewa, Ostafińska-Molik Barbara (2014): *Nastawienia życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie i prawidłowo przystosowanej — analiza porównawcza*. „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 1 (22), s. 233–254.
- Wysocka Ewa, Ostafińska-Molik Barbara (2016): *„Podobnie niedostosowani a mimo to różni”. Polaryzacje samooceny w grupie wychowanków Mł-*

- dzieżowych Ośrodków Wychowawczych i Socjoterapeutycznych*. „Studia Edukacyjne”, vol. 39, s. 307–329.
- Yuen Mantak T., Furnham Adrian (2005): *Sex differences in self-estimation of multiple intelligences among Hong Kong Chinese adolescents*. „High Ability Studies”, vol. 16 (2), s. 187–199.
- Zawadzki Bogdan (2007): *Kwestionariusze osobowości. Strategia i procedura konstruowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Zawadzki Bogdan et al. (2010): *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. Mc Crae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Zohar Danah, Marshall Ian (2001): *Inteligencja duchowa: najwyższa z inteligencji*. Tłum. Piotr Turski. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Zytowski Donald G. (1976): *Predictive validity of the Kuder Occupational Interest Survey: A 12- to 19-year follow-up*. „Journal of Counseling Psychology”, vol. 23 (3), s. 221–233.
- Żuk Tadeusz (1986): *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Wykaz schematów i tabel

- Schemat 1. Model diagnozy w ujęciu poznawczym — diagnoza komple-
mentarna
- Schemat 2. Potrzeby i przekonania podstawowe według Seymoura Epsteina
- Schemat 3. Zniekształcenia poznawcze i ich zachowaniowe konsekwencje —
koncepcja Johna C. Gibbisa i Granville’a Buda Pottera
- Schemat 4. Wymiary i cechy osobowości w Modelu Wielkiej Piątki Paula
T. Costy Jr i Roberta R. McCrae
- Schemat 5. Wymiary osobowości i ich najważniejsze cechy wedle koncepcji
Hansa J. Eysencka
- Schemat 6. Skale empatii w ujęciu Marka H. Davisa
- Schemat 7. Model diagnozy myślenia twórczego i osobowości twórczej
- Schemat 8. Rodzaje inteligencji według Howarda Gardnera, Danah Zohar
i Iana Marshalla, Roberta Emmons i Kennetha W. Tuppera
- Schemat 9. Struktura SPTO — wersja dla uczniów klas I—III szkół podsta-
wowych
- Schemat 10. Wstępna struktura LiZA — wersja eksperymentalna

Tabela 1. Struktura Kwestionariusza „Jak myślę” (HIT)

Tabela 2. Wymiary osobowości i ich najważniejsze cechy w ujęciu Hansa
J. Eysencka

Tabela 3. Struktura Skali Wrażliwości Empatycznej (SWE) autorstwa Marii
Każmierczak i Mieczysława Płopy

Tabela 4. Struktura Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego (KRE) —
syndromy KRE wraz z przykładowymi twierdzeniami

Tabela 5. Struktura SPTO — wersja dla uczniów klas IV—VI szkół podsta-
wowych i gimnazjów

Tabela 6. Struktura SPTO — wersja dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Tabela 7. Struktura Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH) — wersja dla młodzieży i dorosłych

Tabela 8. Skale i przykładowe twierdzenia LiZA — wersja eksperymentalna

Tabela 9. Struktura wersji eksperymentalnej Skali Transgresji

Indeks nazwisk

A

Achenbach Thomas M. 83, 335
Agnew Robert 83, 335
Aksman Joanna 71, 73, 74, 76, 77, 78,
79, 80, 243–245, 336
Alford Brad A. 70, 83, 268, 285, 303,
316, 332, 336
Al-Onizat Sabah Hasan 138, 336
Amabile Teresa M. 125, 197, 224, 336
Ambrose Don 358
Antonowsky Aaron 37, 336
Argyle Michael 28, 38, 337
Armstrong Thomas 135, 138, 337

B

Bac Ewa 215–216
Bailey Karen 142, 343
Bajkowski Tomasz 61, 351
Bakalarz Dariusz 343
Bandura Albert 83, 337
Baron-Cohen Simon 107, 109, 337
Barriga Alvaro Q. 66, 70, 83, 84, 86, 87,
89, 90, 92, 93, 95, 97, 337, 344
Barsalou Lawrence W. 234, 337, 353
Bartkowicz Zdzisław 342
Bartosz Bogna 48, 337
Bauman Zygmunt 337
Beck Aaron T. 70, 83, 84, 268, 285, 303,
316, 332, 336, 337

Becker Bronwyn 36, 349
Bedyńska Sylwia 128, 141, 338
Besemer Susan P. 224, 352
Biel Krzysztof 25, 41, 44, 45, 338, 352
Block Jack 36, 37, 338, 349
Bluszcz Justyna 339
Błachut Janina 35, 41, 338
Borucka Anna 37, 338
Bowling Ann 187, 338
Bradshaw John 151, 338
Brickmann Philip 26, 32, 338
Brzeziński Jerzy 97, 188, 338
Buber Martin 18, 19, 338

C

Cacioppo John 225–227, 339
Callo Christian 16, 339
Campbell Angus 187, 339
Campbell Vicki L. 213, 339
Camus Albert 22, 48, 339
Carlsmith James M. 28, 342
Carr Alan 38, 339
Cattell Raymond B. 189
Charzyńska Edyta 78, 123, 125–126, 128,
130–131, 134, 139, 141, 142, 143, 339
Chen Jie-Qi 138, 339
Ciak Renata 224, 339
Cicchetti Dante 36, 349
Ciechanowicz Anna 215–216

Cierpisz Małgorzata 337, 349

Clark Katie 142, 343

Cohen Leonora M. 358

Costa Paul T. 99, 101, 339, 355, 360

Costello Anna 128, 141, 340

Cropley Arthur J. 351, 358

Cross Susan E. 52, 340

Curtis Rebecca Coleman 341

Czapiński Janusz 354

Czapów Czesław 39, 340

Czarniawska Barbara 345

Czerniawska Danuta 351

D

Dajek Elżbieta R. 214, 220–221, 340

Dartnall Terry 353

Davidson Janet E. 353

Davis Denise D. 84, 268, 285, 303, 316, 332, 337

Davis Mark H. 107, 109–112, 340

Dąbrowski Kazimierz 182, 340

Deci Edward L. 37, 38, 340, 354

DePaulo Bella M. 338

Derbis Romuald 187, 340

Dobrołowicz Witold 153, 154, 340–341

Doktor Jan 338

Drwal Radosław Ł. 358

Durkheim Émile 22

Dyrda Beata 120, 341

E

Edelbrock Craig S. 83, 335

Einstein Albert 54

Eisenberg Nancy 341, 345

Ellis Albert 84, 341

Emmons Robert 137–138, 341

Epstein Seymour 40, 66, 72, 73, 74, 341–342

Eysenck Hans J. 99, 102–106, 125, 342

Eysenck Sybil B.G. 99, 102/103, 105–106, 342

F

Fergusson David M. 36, 342

Festinger Leon 28, 342

Fidelus Anna 48, 342

Fintrup Andreas 227

Fisher Jeffrey D. 338

Freeman Arthur 84, 268, 285, 303, 316, 332, 337

Fromm Erich 52, 182, 230, 342

Fronczyk Krzysztof 354

Frydrychowicz Anna 216–217, 342–343

Funder David C. 37, 349

Furnham Adrian 139, 142, 343, 360

G

Gaberle Andrzej 35, 41, 338

Gardner Howard 66, 134–139, 145, 343

Garmezy Norman 36, 343

Gawlikowska Dorota 336

Gąsiorowska Agata 225–226, 350

Gewirtz Jacob L. 337, 344

Gębuś Dorota 285, 303, 316, 327, 332, 344

Gibbs John C. 66, 83, 84, 85, 87, 92, 93, 95, 337, 344

Gilewicz Joanna 354

Gillham Jane 285

Goldstein Arnold P. 84, 85, 92, 93, 95, 344

Gołek Bartłomiej 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 246–248, 344

Gordon Edwin E. 220, 344, 346

Goszczyńska Maryla 356

Gózdź Joanna 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 241–243, 359

Greenberger Dennis 268, 285, 303, 316, 332, 352

Groborz Magdalena 343
Grochowska Alicja 214
Grohman Magdalena 170, 351
Grubek Marta 224, 339
Gruszka Aleksandra 170, 345
Grzechnik Anna 345
Grzegółowska-Klarkowska Helena 337,
340, 344
Guilford Joy P. 222, 345
Gunnar Megan R. 341
Gurycka Antonina 211, 345
Guze Joanna 339
Guzik Agnieszka 153

H

Harper Gary W. 95, 345
Harris Dale B. 221, 345
Harris M. Kay 35, 345
Heszen-Niejodek Irena 336
Hocevar Dennis 210, 345
Hoffman Martin L. 107, 345
Holland John Lewis 213, 345
Horn Wolfgang 220–221, 340, 345
Hornowska Elżbieta 61, 76, 127, 160,
174, 188, 221, 345–346
Hornowski Bolesław 134, 346
Horwood L. John 36, 342
Huff C. Ronald 344
Hugentobler Sabine 120, 346
Huget Patrycja 153

I

Iwamasa Gayle Y. 95, 345

J

Jankowski Andrzej 343, 354
Jaworowska Aleksandra 103, 105–106,
215–216, 222, 342, 346, 350
Jaworska Jadwiga 216–217

Jaycox Lisa 285
Jellen Hans G. 66, 124, 222, 224, 350,
358
Junik Wioletta 37, 338, 346, 351

K

Kamińska Barbara 220, 346
Kane Jeffrey 343
Karpińska Elżbieta 217–218, 346
Karłowski Jan 342
Karwowski Maciej 150, 222, 223, 224,
339, 346–347
Kaufman James C. 351
Kaźmierczak Maria 107, 110–113, 347
Kendall Philip C. 95, 347
Keplinger Alicja 48, 337
Kernis Michael H. 342
Kępiński Antoni 59, 64, 347
Klinkosz Waldemar 227, 229, 347
Kokoszka Katarzyna 224, 347
Konopczyński Marek 16, 46, 238, 347–
348, 359
Kornhaber Mindy L. 135, 343
Kotarska Halina 220, 346
Kowalczevska Joanna 337
Kowalski Włodzimierz S. 203, 348
Kozielski Józef 10, 15, 38, 48, 49, 50–53,
64, 120–121, 181–182, 183–184, 196–
198, 223, 239, 348–349
Kozłowski Waldemar 345
Krajewski Krzysztof 35, 41, 338
Krasoń Katarzyna 149–153, 161–165,
349
Kremen Adam M. 36, 338
Królicki Zbigniew A. 339
Książek Monika 128, 141, 338
Kubiak Jolanta 340
Kubicka Dorota 150, 349

- Kuder G. Frederic 213, 349
Kujawski Janusz 223
Kunz Tomasz 337
Kurtines William M. 337, 344
Kwieciński Zbigniew 357
- L**
Lachowicz-Tabaczek Kinga 84, 349
Lachowska Bogusława 221, 349
Leahy Robert L. 268, 285, 303, 316, 332, 349
Lerner Melvin J. 342
Letzring Tera D. 37, 349
Liau Albert K. 66, 83, 87
Lickona Thomas 87, 349
Lubart Todd I. 125, 197, 355
Luthar Suniya S. 36, 342, 349–350, 353
- Ł**
Łaguna Mariola 221, 349
Łamacz Małgorzata 336
Łapiński Bogdan 341
Łuczyński Jan 336
- M**
Markus Hazel Rose 52, 340, 350
Marshall Ian 137, 360
Maruna Shadd 44, 45, 358
Maslow Abraham H. 153, 169, 182, 223, 230, 231, 350
Masten Ann S. 36, 350
Matczak Anna 214–216, 222, 350
Matusz Paweł J. 225–226, 350
Matuszewski Andrzej 216–217, 343
Matza David 83, 87, 356
McCrae Robert R. 99, 101, 339, 355, 360
McDaniel Michael A. 162, 359
Meisels Samuel J. 353
Merton Robert K. 87, 350
Millon Theodore 342
Mirski Andrzej 149, 155–159, 161–166, 350
Mischel Walter 84, 351
Mittenecker Erich 214, 340, 351
Morawska Ewa 350
Mudrecka Irena 70, 268, 285, 303, 316, 332, 351
Murray Henry A. 227, 351
Myers David G. 28, 38, 351
- N**
Nadler Arie 338
Najder Krzysztof 338
Nauta Margaret M. 214, 351
Nęcka Edward 149–150, 169, 170, 222, 232–234, 345, 351
Nikitorowicz Jerzy 61, 239, 351
Nowak Agnieszka 337
Nurius Paula 52, 350
- O**
Oettli Bernhard 120, 346
Olejniki Marian 336
Oparska Natasza 337
Opora Robert 29, 37, 268, 285, 303, 316, 332, 351–352
O'Quin Karen 224, 352
Osborne Jason W. 128, 141, 340
Ostafińska-Molik Barbara 71, 147–148, 264, 359–360
Ostaszewski Krzysztof 37, 338
Ostrowska Krystyna 30, 352
- P**
Padesky Christine A. 268, 285, 303, 316, 332, 352
Paluchowski Władysław J. 62, 221, 346, 352

Pervin Lawrence A. 341
Pestalozzi Jan H. 23
Petty Richard 225–227, 339
Piekarski Jacek 16, 352
Pietrasiński Zbigniew 218, 352
Pilch Tadeusz 349
Plopa Mieczysław 107, 110–113, 347
Pomykało Wojciech 356
Popek Róża 214
Popek Stanisław 154, 155, 169–179, 214,
218–219, 352
Popiołek Katarzyna 26, 32, 352
Potter Granville Bud 66, 83, 84, 85, 87,
92, 93, 344
Prinz Jesse J. 234, 337, 353
Prochaska Michael 227

R

Radzicki Józef 337, 345, 354
Redl Fritz 83, 353
Reivich Karen 285,
Renzulli Joseph S. 170, 353
Retowski Sylwiusz 107, 110–113, 347
Reykowski Janusz 341
Roe Robert A. 60, 353
Rosalska Małgorzata 122, 353
Rosenhan David L. 28, 354
Rottinghaus Patrick J. 213, 353
Ruckstuhl Doris 120, 346
Rousseau Jean J. 22
Rutter Michael 36, 353
Ryan Richard M. 37, 38, 340, 354
Rychlicka Anna 222, 351
Rynkiewicz Andrzej 78, 130, 163, 354

S

Saciuk Robert 342
Sajewicz-Radtke Urszula 217–218, 346
Saklofske Donald H. 342

Salij Jacek 16, 17, 354
Sandler Bruce E. 224, 357
Sawicki Krzysztof 61, 351
Schuler Heinz 227
Seligman Martin E.P. 17, 28, 38, 268,
285, 303, 316, 332, 354
Seredyńska Anna 83, 94, 354
Sęk Helena 42, 70, 336, 354
Sękowski Andrzej E. 227, 229, 347
Shearer C. Branton 138, 354
Shonkoff Jack P. 353
Siek Stanisław 214, 218, 355
Siemionow Justyna 268, 285, 303, 316,
332, 355
Sigva Renata M. 149, 153, 156, 161–
166, 355
Siuta Jerzy 100, 102, 351, 355
Słabosz Aleksandra 170, 351
Słota Małgorzata 352
Smith Steven M. 337
Sobczak Sławomir 359
Spielberger Charles D. 111
Sroufe Alan L. 341
Stańczak Joanna 215–216, 222, 350
Stańdo-Kawecka Barbara 35, 44, 355
Staub Ervin 341
Sternberg Robert J. 125, 169, 182, 197,
351, 353, 355
Stewart Claire 44, 358
Stępka Magdalena 217–218, 346
Stone Michel 87, 355
Straś-Romanowska Maria 48, 337
Strayer Janet 345
Strong Edward Kellogg 213
Strzalecki Andrzej 223, 233, 355–356
Studenski Ryszard 196–204, 206,
356
Super Donald E. 212, 356
Sykes Gresham M. 83, 87, 356

- Szczepańska Hanna 338
Szczepański Jan 10, 356
Szewczuk Włodzimierz 356
Szkudlarek Tomasz 16, 356
Szmidt Krzysztof J. 48, 154/155, 167, 180, 229, 356
Sztuka Mariusz 44, 338, 352, 356
- Ś**
Ślaski Sławomir 53, 183–195, 357
Śliwerski Bogusław 16, 17, 21, 49, 196, 339, 352, 356, 357
- T**
Tanalska-Duleba Anna 342
Tannenbaum Abraham J. 358
Tański Marek 52, 357
Taylor Irving A. 224, 357
Thornton George C. 227
Tokarz Aleksandra 349
Toman Walter 214, 340, 351
Tomaszewski Tadeusz 352
Traczyk Jakub 225–226, 350
Tucholski Piotr 345
Tupper Kenneth W. 137–138, 357
Turski Piotr 360
- U**
Uchnast Zenon 108, 357
Urban Klaus K. 66, 124, 222, 224, 350, 357–358
Uziembło Aniela 214
- V**
Vaid Jyotsna 337
- W**
Wake Warren K. 135, 343
Walker Elaine F. 28, 354
Ward Tony 44, 45, 358
Ward Thomas B. 337
Werner Emma E. 36, 358
Wertenstein-Żuławski Jerzy 350
Węgliński Andrzej 111, 113–118, 342, 358
Whetzel Deborah L. 162, 359
Windsor Joy 187, 338
Wineman David 83, 353
Witkowska Magda 337
Wojciechowski Aleksander 354
Wojnarska Anna 358
Wojtowicz Marcin 220, 359
Woynarowska Teresa 216–217
Wyrzykowska Irena 350
Wysocka Ewa 9, 10, 15, 23, 26, 28, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 55, 61, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 107, 122, 123, 125–126, 128, 130–131, 134, 139, 141, 142, 143, 146, 147–148, 249–250, 264, 336, 339, 344, 359–360
- Y**
Yuen Mantak T. 139, 360
- Z**
Zacharuk Tamara 359
Zalewska Ewa 215–216
Zawadzki Bogdan 76, 100, 101, 126, 159, 360
Zeidner Moshe 342
Zelazo Laurel Bidwell 36, 350
Zohar Danah 137–138, 360
Zytowski Donald G. 213, 360
- Ż**
Żuk Tadeusz 222, 360

Indeks rzeczowy

A

analiza

czynnikowa 117, 128, 140–141, 161, 200, 229

eksploracyjna 128, 140, 161, 229

konfirmacyjna 128, 140–141, 229

formalna (ilościowa) 79, 92–93, 130, 143, 164, 175, 190–191, 203–204, 252–253, 257–258, 272, 274, 275, 289, 292–293, 308, 310, 320, 323

nieformalna (jakościowa) 80, 93–95, 131, 143, 164–167, 176–179, 191–194, 204–207, 253–257, 258–263, 273–274, 275–280, 289–292, 293–296, 308–310, 311–314, 320–323, 323–327

statystyczna 77, 128, 140–141, 161, 200, 226

autodeterminacji koncepcja 37–38

autoresocjalizacja 48–49

autorytaryzm wychowawczy 24, 25–26

B

badania 76–77, 127–128, 139–140, 160–161, 188, 200–201

pilotażowe 76, 127, 139–140, 160–161, 174, 188

właściwe 76–77, 128, 139–140, 160–161, 174, 188

D

dezintegracji pozytywnej koncepcja 182

diagnoza resocjalizacyjna 38

kierunki 38, 61

negatywna 61, 67, 257–263, 274–280, 292–296, 310–313, 323–325

pozytywna 38, 61, 67, 121–122, 252–257, 272–274, 289–292, 308–310, 320–323

sfery diagnozy 60, 69

indywidualna 69

środowiskowa 60

dysonans poznawczy 28

działania

adaptacyjne 53

społeczne 48

altruistyczne 48

prospołeczne 48

transgresyjne 53

wychowawcze 39

ergotropowe 39

etiotropowe 39

semiotropowe 39

E

- empatia 105–106, 107–118
 - definicja 108
 - mechanizm 109
 - rodzaje empatii 108–110
 - emocjonalna (wrażliwość) 108, 110
 - poznawcza (postrzeganie) 108, 110
 - reagowanie empatyczne (działanie) 108, 110
 - warunki ujawniania się 109

H

- hipoteza diagnostyczna 16, 265, 283, 300, 313–314, 326, 334

I

- indywidualizm wychowawczy 26
- interakcyjna teoria zdolności 170
- Inwentarz Osobowości (NEO-FFI)
 - P.T. Costy i R. McCrae 99–102
- Inwentarz Osobowości (NEO PI-R™)
 - P.T. Costy i R. McCrae 99–102

K

- konceptje natury człowieka 16
- kreatywność 65, 120, 230
- kwestionariusze 110–229
 - Kwestionariusz Impulsywności (IVE)
 - 103
 - podstawy teoretyczne 103
 - struktura narzędzia 103–106
 - Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT)
 - 82–97
 - opracowanie 87–91
 - podstawy teoretyczne 82–87
 - procedura badania 91–95
 - struktura 88–89
 - zastosowanie 96

- Kwestionariusz Nastawień Intra-personalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) J. Aksman, B. Gołka, J. Gózdź, E. Wysockiej 71–82
 - opracowanie 75–78
 - podstawy teoretyczne 71–75
 - procedura badania 78–81
 - przykładowy profil osobowości 251
 - struktura 241–250
 - wskazówki do analizy i interpretacji 252–268
 - diagnoza projektująca 266–268
 - interpretacja 263–266
 - opis diagnostyczny 252–268
 - zastosowanie 81–82
- Kwestionariusz Osobowości EPQ-R i EPQ-R(S) H.J. Eysencka i S.B.G. Eysenck 103–107
 - podstawy teoretyczne 103
 - struktura 103–106
- Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego (KOMT) E. Charzyńskiej i E. Wysockiej 123–134
 - opracowanie 126–130
 - podstawy teoretyczne 123–126
 - procedura badania 130–131
 - wersja dla gimnazjum
 - przykładowy profil cech 271
 - struktura 126, 269–270
 - wskazówki do analizy i interpretacji 272–285
 - diagnoza projektująca 283–285
 - interpretacja 280–283
 - opis diagnostyczny 272–285

- wersja dla liceum
 - przykładowy profil cech 288
 - struktura 126, 285–287
 - wskazówki do analizy i interpretacji 289–303
 - diagnoza projektująca 300–303
 - interpretacja 296–300
 - opis diagnostyczny 289–303
 - zastosowanie KOMT 131–134
 - Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE) A. Węglińskiego 113–118
 - definicja empatii 113–115
 - przejawy empatii 114
 - syntonia emocjonalna 114
 - wczuwanie się w stany psychiczne 114
 - struktura 115–116
 - tendencje empatyczne 114
 - gotowość do poświęcenia się 114, 116
 - sympatyzowanie z innymi 114, 115
 - wczuwanie się w stany innych 116
 - wrażliwość na przeżycia 114, 115
 - współbrzmienie emocjonalne 114, 115, 116
 - Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH) S. Popka 169–181
 - opracowanie 173–174
 - podstawy teoretyczne 169–173
 - procedura badania 175–179
 - zastosowanie 180–181
 - Lista Zachowań Alternatywnych (LiZA) S. Ślaskiego 181–196
 - opracowanie 186–190
 - podstawy teoretyczne 183–185
 - procedura badania 190–194
 - zastosowanie 194–196
- M**
- mechanizmy poznawcze zaburzeń 83–87
 - model twórczości 123–124, 224
 - holistyczny 123–124
 - ujęcie K.K. Urbana i H.G. Jellena 123–124, 224
 - czynniki
 - osobowościowe 124
 - poznawcze 124
 - środowiskowe 124
 - modele poznania/diagnozy 23, 59, 65–66
 - komplementarny 23, 59, 66, 67–69, 70
 - modele resocjalizacji 43–48
 - dobrego życia 46–48, 122, 238
 - cele 46
 - warunki skuteczności 47–48
 - zasady 47
 - ryzyka 43–46, 238
 - czynniki 44
 - warunki nieskuteczności/wady 44–45
 - zasady 43
 - oceny potrzeb 43–44
 - oceny ryzyka 43
 - reaktywności 43–44
 - modele rozwoju/„stawiania się” 22–23
 - personalizacji 23
 - rozwoju 22
 - socjalizacji 22
 - modele wsparcia/pomocy 29–37
 - kryteria wyodrębnienia 30–31
 - rodzaje/typy 29–37
 - kompensacyjny 32–33, 34–35, 36–37, 238

medyczny 31
moralny 29–31, 33–34, 36–37
oświatowy 31–32
modele wychowania 16–23
inżynieria pedagogiczna 16–19
pedagogika personalistyczna/humanistyczna 20–23
permisywizm wychowawczy 19–20
modele wychowania (Ch. Callo) 16
pomoc w asymilacji kulturowej 16
pomoc w emancypacji 16
pomoc w kształtowaniu tożsamości 16
motywacja twórcza 224–229
rodzaje/czynniki uruchamiające
epistemiczna (potrzeba poznania) 224–227
osiągnięć 101, 224, 227
cechy 227–228
testowanie 224–227
Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Fintrupa i M. Prochaski (adaptacja: W. Klinkosz, A.E. Sękowski) 227–229
Kwestionariusz Kreatywnego Klimatu (oprac. M. Karwowski, K. Kokoszka) 224
Kwestionariusz Potrzeby Poznania (adaptacja: J. Matusz, J. Traczyk i A. Gąsiorowska) 226–227
Test Apercepcji Tematycznej (TAT) H.A. Murraya 227
myślenie twórcze 121, 125–126
cechy 125–126

N

narzędzia diagnostyczne 61, 65
niespecyficzne 65, 121
nastawienia transgresyjne 197–198
innowacyjność w projektowaniu nowych rozwiązań 199–200
motywacja do wzbogacania kompetencji 199–200
nastawienie do dominowania nad innymi 199–200
odwaga podejmowania nowych zadań 199–200
nastawienia życiowe 27, 71, 74
interpersonalne/obraz innych 71, 75
intrapersonalne/obraz siebie 71, 74
wobec świata/obraz świata 71, 75
wobec własnego życia/obraz życia 71, 75

O

ocena sędziów kompetentnych 76, 127, 139, 160, 174, 188
osobowość 40, 65, 71–74, 119
definicja 65, 71–72, 119
konceptje osobowości 40
poznawcza 40
poznawczo-doświadczeniowa teoria „ja” 40, 71–74
modele 99–118
pięcioczynnikowy model osobowości 99–100
struktura osobowości 100
ekstrawersja 100–101
neurotyczność 100–101
otwartość na doświadczenie 100–101
sumienność 100–101
ugodowość 100–101
twórcza 121, 124–125

- cechy 125–126
 - wymiary i cechy osobowości w ujęciu H.J. Eysencka 104–106
 - ekstrawersja 104, 106
 - empatia 105–106, 107–118
 - impulsywność 105–106
 - neurotyzm 104, 106
 - psychotyzm 104, 106
 - skłonność do przestępstw 105–106
 - skłonność do ryzyka 105–106
 - skłonność do uzależnień 105–106
- P**
- paradygmat indywidualizmu 10
 - pedagogika 24, 120
 - resocjalizacyjna 24, 120
 - twórczości 120, 234–235
 - permissywizm/humanizm wychowawczy 24, 26
 - personalizm wychowawczy 24
 - poczucie własnej wartości 28
 - podejście
 - humanistyczne 21–22, 230–231, 169–170, 182
 - negatywne/patogenetyczne 23, 41, 70
 - restrykcyjno-eliminujące 24, 40–41, 42–43
 - personalistyczne 21–23
 - pozytywistyczne 35–36, 41–42
 - determinizm biologiczny (nurt indywidualistyczny) 35, 41
 - determinizm społeczny (nurt społeczny) 35, 41
 - pozytywne/salutogenetyczne 23, 37, 38–40, 42, 48, 70
 - pomiar 61–62
 - cele 62
 - ograniczenia 63–64
 - potrzeby 44, 72–73
 - podstawowe 72–73
 - proces diagnostyczny/diagnozy 60, 64
 - czynniki determinujące 60, 64
 - kompetencje 60
 - modele diagnozy 11, 15, 59–60, 66
 - osobowości 11
 - potencjału kreatywnego/kreatywności 11, 65
 - modele działania postdiagnostycznego/projektowania resocjalizacyjnego 15, 66
 - podejścia teoretyczne 16
 - podejście negatywne 237–238
 - podejście pozytywne 16, 237–238
 - przekonania/schematy poznawcze 72–73
 - deterministyczne 35
 - psychologia (nurt) 28–29, 38–42, 48–49, 69–74, 230–231
 - humanistyczna 230–231
 - nadziei 38
 - negatywna 38
 - poznawcza 40, 69–70, 71, 74
 - pozytywna 28–29, 38–39, 42
 - transgresyjna/psychotransgresjonizm 38, 42, 48, 49, 183
 - psychometryczne właściwości 77–78, 90–91, 102, 107, 111, 116–117, 129–130, 139, 141–142, 160–163, 174, 188–189, 201, 213, 215–216, 217, 228
 - rzetelność 77, 91, 102, 107, 111, 116–117, 129, 141–142, 161–162, 174, 189, 201, 215, 217
 - trafność 78, 90–91, 102, 107, 111, 116–117, 129–130, 141–142, 162–163, 174, 189, 201, 215–216, 217

R

- reaktywności zasada 43–44
 - poziom reaktywności 44
 - reaktywność ogólna 44
 - reaktywność specyficzna 44
- relacja wychowawcza 10, 18–19, 20, 21–22
- resilience* 37, 42
- resocjalizacja 25
 - cele 25
 - definicja 25, 47–48, 122, 239
 - kierunki/typy działań 38, 239
 - negatywna 239
 - pozytywna 239
 - twórcza 38
 - kryzys resocjalizacji 25
 - proces resocjalizacji (definicja) 122
 - rezultaty/zmiany 66–67
 - postrzeganie otoczenia społecznego 67
 - postrzeganie własnej osoby 67
 - postrzeganie własnej przeszłości 66
 - postrzeganie własnej przyszłości 67
 - postrzeganie własnych możliwości 67
 - sens resocjalizacji 25
- rola diagnosty 60
 - kompetencje 60
 - pochodne 60
 - podstawowe 60
 - złożoność roli 60–61
- rozwój 9–10
 - proces rozwoju („stawania się”) 10, 11
 - wymiary/sfery rozwoju 9–10
 - biologiczny 9
 - integralny 10

psychologiczny 9–10

socjologiczny 9

S

- salutogeneza 27, 42
- skale pomiarowe/narzędzia diagnostyczne 110–229
 - Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO – I–III) K. Krasoń (klasy I–III szkół podstawowych) 150–153
 - podstawy teoretyczne 149–153
 - struktura 152–153
 - Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) A. Guzik i P. Hugot (klasy IV–VI szkół podstawowych i gimnazja) 153–156
 - podstawy teoretyczne 153–155
 - struktura 155–156
 - Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO – liceum) A. Mirskiego 156–159
 - podstawy teoretyczne 156–157
 - struktura 157–159
 - Skala Transgresji (ST) R. Studenckiego 196–209
 - opracowanie 199–202
 - podstawy teoretyczne 196–199
 - procedura badania 202–207
 - struktura 199–200
 - zastosowanie 207–209
 - Skala Wrażliwości Empatycznej (SWE) M. Kaźmierczak i S. Płopy 110–113
 - struktura empatii w ujęciu M.H. Davisa 111–113
 - empatyczna troska 111–113
 - fantazja 111–112
 - osobista przykrość 111–113

- przyjmowanie perspektywy 111–113
- Skala Zdolności Specjalnych (SZS)
 - E. Charzyńskiej i E. Wysockiej 134–148
 - opracowanie 139–142
 - podstawy teoretyczne 134–139
 - procedura badania 142–144
 - przykładowy profil zdolności specjalnych
 - gimnazjum 307
 - liceum 319
 - „profil artystyczny” i wskazówki do analizy 333–334
- struktura
 - gimnazjum 137, 305–306
 - liceum 137, 317–318
- wskazówki do analizy i interpretacji
 - gimnazjum 308–316
 - diagnoza projektująca 314–316
 - interpretacja 313–314
 - opis diagnostyczny 143, 308–316
 - liceum 320–332
 - diagnoza projektująca 327–332
 - interpretacja 325–327
 - opis diagnostyczny 143, 320–332
- zastosowanie 144–148
- Skale Postaw Twórczych i Odtwórczych
 - opracowanie narzędzi 160–163
 - procedura badania 163–167
 - zastosowanie 167–169
- strategia metodologiczna 75, 106–107, 126, 160, 173, 188, 226
- empiryczna 106–107, 226
- teoretyczna/dedukcyjna 75, 126, 160, 173, 188, 200
- styl życia (koncepcja E. Fromma) 52
- nieproduktywnego 52
- produktywnego 52
- T
- testowanie 62–64
 - ograniczenia 62–63
- transgresja/transgresyjność 49, 52, 54–55, 120, 198, 230
- definicje/istota 52, 196–197
- funkcje 53, 197
- rodzaje transgresji 49–50
 - destruktywna 183–184, 186
 - ekspansywna 183
 - etyczna 188
 - konstruktywna 183–186
 - materiałna (ku rzeczom) 49, 183, 187, 198
 - poznawcza 49
 - prywatna/osobista 51, 183
 - psychologiczna 188
 - publiczna/historyczna 51, 183
 - rodzinna 187
 - społeczna (ku innym) 49, 183, 187, 198
 - symboliczna (ku symbolom) 183, 198
 - twórcza 183, 187
 - wewnętrzna 49
 - własnego „ja” (ku sobie) 183, 198
 - zawodowa 187
- twórczość 65, 120, 223, 229–230
- cechy 232–233
- definicja 230
- koncepty 230–232

- modele twórczości 124, 224, 232
poziomy 233–234
- U**
uzdolnienia 218–220
kryteria podziału 218–219
testy 220–221
 Test Uzdolnień Muzycznych
 E.E. Gordona 220
 Zestaw Testów Uzdolnień (ZTU)
 W. Horna 220–221
wyznaczniki 218
- W**
warsztat diagnostyczny 61, 122, 148–149
wizje człowieka 50
 rodzaje 50
 człowiek hubrystyczny 50, 55
 człowiek samowiedny 50, 53
 człowiek sprawczy 53
 człowiek transgresyjny 50–52
- Z**
zaburzenia
 eksternalizacyjne 83
 internalizacyjne 83
zachowania
 adaptacyjne 181–182
 algorytmiczne 170–173
 denotanty behawioralne 85–86, 89
 agresja fizyczna 85–86, 88
 kłamstwo 86, 88
 kradzież 86, 88
 opozycyjno-buntownicze zachowania 85–86, 88–89
destruktywne 184, 186
ekspansywne 197
 heurystyczne 170–173
 innowacyjne 197
 konformistyczne 171–173
 konstruktywne 184–186
 manifestacje (przejawy) 186–187
 nonkonformistyczne 171–173
 ochronne 184, 185, 187
 transgresyjne 181–182
zainteresowania 211–218
 definicja 211
 funkcje 211–213
 rodzaje 212–213
 testy 214–218
 Inwentarz Zainteresowań
 A. Frydrychowicz, J. Jaworskiej, T. Woynarowskiej
 i A. Matuszewskiego 216–217
 Inwentarz Zainteresowań
 E.K. Stronga 213
 Kwestionariusz Preferencji Zawodowych J.L. Hollanda
 213–214
 Kwestionariusz „Zainteresowania Czytelnicze” A. Matczak
 214
 Kwestionariusz Zainteresowań
 F. Kudera 213
 Kwestionariusz Zainteresowań i Upodobań S. Popka i R. Poppek 214
 Profile Zainteresowań Zawodowych (PZZ) E. Karpińskiej, U. Sajewicz-Radtke i M. Stęпки
 217–218
 Test Osobowości i Zainteresowań E. Mitteneckera i W. Tomana 214–215
 Test Zainteresowań „Z”
 A. Uziębło 214

- Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji (WPK) A. Matczak, A. Jaworowskiej, A. Ciechanowicz, E. Zalewskiej, J. Stańczak i E. Bac 215–216
- zasoby poznawczo-intelektualne 65
- zdolności 218–220
- definicja 219
- klasyfikacja (rodzaje) 220–221
- kryteria podziału 220
- podstawowe techniki diagnostyczne
- wywiad, obserwacja 223
- nominacje nauczycielskie 224
- specjalne 120–121, 218, 220
- rodzaje (inteligencje wielorakie) 137
- testy zdolności twórczych i twórczości 210, 220–221
- Inwentarz Produktu Twórczego I.A. Taylora 224
- Kwestionariusz „Style Rozwiązywania Problemów” A. Strzałeckiego 223
- Kwestionariusz „Stylu Twórczego Zachowania” (STZ) A. Strzałeckiego 223
- Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP) K.K. Urbana i H.G. Jellena 222
- Skala Semantyczna Oceny Dzieł Twórczych A.P. Besemer i K. O’Quin 224
- Technika Oceny Konsensualnej T.M. Amabile 224
- Test Twórczego Myślenia (TTM) E. Nęcki i A. Rychlickiej 222
- Test Wyobraźni Twórczej (TWT) J. Kujawskiego 223
- Test Zdolności Językowych (TZJ) M. Wojtowicza 220
- Test Zdolności Twórczych J.P. Guilforda 222
- Test Zdolności Twórczych (TZT) T. Żuka 222
- twórcze 222
- zniekształcenia poznawcze 83–88
- definicja 84
- typologia 84–85
- egotystyczne 83–84, 86
- pierwotne 85–86, 88
- egocentryzm 85–87, 88
- wtórne 85–86, 88
- fatalizm 85–86, 88
- obwinianie innych 85–86, 88
- umniejszanie/zmiana znaczenia 85–86, 88

Ewa Wysocka

Positive diagnosis in resocialization
Diagnostic workshop of a practicing pedagogue

S u m m a r y

The present publication constitutes a theoretical, methodological and practical suggestion of an approach to resocializing diagnosis in a positive perspective. Departing from the theoretical tenets of positive diagnosis in resocialization and the established model of methodological cognition of a socially maladjusted individual, the author suggests a particular diagnostic workshop, possible to be employed in positive resocialization (creative, based on a salutogenetic model). This forms a basis for projecting resocializing activities, which directly and primarily refer to the individual's potential (creative resocialization; creative actions), and only additionally to its developmental deficits (resocialization in the traditional, pathogenetic perspective; corrective actions.)

The publication constitutes a continuation of the monograph concerning positive diagnosis in resocialization, which was published in 2015 (*Positive Diagnosis in Resocialization. A Theoretical and Methodological Model*, University of Silesia Press). In both publications, the author undertook the challenge of creating a new theoretical and methodological model of diagnosis for the purpose of resocialization, as her starting point adopting particular anthropological premises concerning the nature of the human being, its development, upbringing and resocialization. Through the criticism of these premises, she adopted the model of "becoming" of an individual, typical to the humanistic, transgressive and, at the same time, personalizing approach. The fundamental premise here is the treatment of the developing individual as a "becoming" subject, a complex, multi-dimensional and integrated (bio-psycho-sociological, cultural and spiritual) entity, which always undertakes both adaptive and transgressive actions. This directly necessitates the acknowledgement of individualistic paradigm on every level of influence (diagnostic, methodological and social), and relating to that paradigm, which is particularly difficult in resocialization. In the subjective perspective upon an individual, it is assumed that it constitutes a developing subject, which is self-aware and reflexively "becoming," and makes choices according to its own, self-discovered potential. The external influence and the pedagogic relation, though undoubtedly important, are only to support this development.

The book is composed of two chapters. The first one is a recapitulation of the theoretical and methodological assumptions of a positive diagnosis in resocialization, enhanced with motifs unaddressed by the previous publication. The second chapter – in accordance with the adopted assumptions – contains the suggestions of particular models of diagnosis of the human qualities and potentials,

which must be identified and utilized in the process of internal change or the process of supporting the individual's development.

The first chapter presents the critique of the anthropological approaches to the nature of the human being, its becoming, upbringing and resocialization (pedagogical engineering, permissivism in upbringing, pedagogical personalism). The cognitive model is grounded within a positive approach, typical to a humanistic and transgressive approach.

The second chapter is more practical in character, but it accentuates the methodological grounds for the presented models of diagnosis (the principles and procedures for creating diagnostic tools): a) personality in the cognitive approach mainly, b) creative potential of an individual, which directly dictates the nature of the process of "becoming" of a human being.

The particular methodological and practical value of the publication resides in the presentation of diagnosis of concrete cases through the use of selected theoretical and methodological models (and the diagnostic tools constructed on their basis). These cases may simultaneously serve as examples of formulating diagnosis (diagnostic descriptions and interpretations) performed on the grounds of other diagnostic tools, characterized in the publication in lesser detail.

The presented theoretical and methodological positive approach to diagnosis for the purpose of resocialization, together with its exemplification and concretization in the form of model solutions in the area of diagnostic conduct, appears essential for the development of theoretical, methodological and diagnostic awareness amongst both theoreticians and practitioners of education and re-education.

The positive approach in resocialization necessitates an interdisciplinary treatment of the subject of diagnosis (the qualities and features of an individual), which results from the complex, multidimensional and integrated nature of the human individual, and from the complexity of the mechanisms of the process of becoming and internal change. The cognitive concept of a human being is accentuated here. It integrates the model of cognition and individualizes its process, relating it to the main mechanism of "becoming," which is the way in which the individual being perceives itself and the world in which it develops.

The primary paradigm in the positive approach to the resocializing diagnosis suggested by the author is thus constituted by the assumptions of positive and transgressive psychology, the ideas of salutogenesis and *resilience*. They form the basis for positive resocialization, which, in turn, necessitates the focus on self-creation and creative resocialization, relating to the identified and particular potentials of an individual (positive diagnosis).

Ewa Wysocka

Diagnostic positif dans la resocialisation
Outils diagnostiques du pédagogue praticien

Résumé

La publication propose l'approche théorico-méthodologique et pratico-méthodique du diagnostic de resocialisation dans la conception positive. Afin de proposer des outils diagnostiques concrets que l'on pourrait appliquer dans la resocialisation positive (créatrice, basée sur le modèle salutogène), l'auteure se base sur les principes théoriques du diagnostic positif dans la resocialisation et sur le modèle méthodologique concernant la connaissance d'une personne inadaptée au niveau social. Cela constitue le fondement pour projeter des actions de resocialisation, de manière directe et se référant principalement aux potentiels d'une personne donnée (resocialisation créatrice ; actions créatrices), et seulement de manière accessoire à ses déficits développementaux (resocialisation dans la conception traditionnelle, pathogénétique ; actions de correction).

La publication constitue la suite de la monographie concernant le diagnostic positif dans la resocialisation qui est parue en 2015 (*Diagnostic positif dans la resocialisation. Modèle théorique et méthodologique*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego). Dans les deux publications, l'auteure a relevé le défi de créer un nouveau modèle théorico-méthodologique du diagnostic pour les besoins de la resocialisation, et son point de départ a été d'accepter des prémisses anthropologiques définies portant sur la nature de l'homme et sur la conception de son développement, de son éducation ou de sa resocialisation. En les critiquant, elle a adopté le modèle du procédé de « devenir » d'une personne typique de l'approche humaniste, transgressive, et en même temps personnaliste. Le principe fondamental y est de traiter une personne comme un sujet « étant en train de devenir », un être complexe, multidimensionnel et intégral (biopsychosocial, culturel et spirituel), entreprenant toujours des actions aussi bien adaptatives que transgressives. Cela détermine directement la nécessité de prendre en considération dans le procédé d'interactions à chaque niveau (diagnostique, méthodique et social) le paradigme de l'individualisme et de se référer à ce paradigme, ce qui est particulièrement difficile à obtenir dans la resocialisation. Dans la perspective subjective de percevoir une personne, on présume qu'elle est un sujet en voie de développement, ayant conscience et « devenant » de manière réflexive, mais aussi faisant son choix conformément à son propre potentiel, qu'elle découvre elle-même. Les influences extérieures et la relation éducative – bien qu'elles soient sans aucun doute importantes – n'ont pour objectif que de soutenir le développement.

Le livre se compose de deux chapitres, dont le premier est une récapitulation de prémisses théorico-méthodologiques du diagnostic positif dans la resocialisation, enrichie d'éléments qui ont été omis dans la publication précédente. En revanche, le

second chapitre – conformément aux prémisses adoptées – contient des propositions de modèles concrets du diagnostic des particularités individuelles et des potentiels de l’homme, qu’il faut identifier et appliquer dans le procédé de la transformation intérieure ou dans le procédé de soutenir le développement d’une personne donnée.

Dans le premier chapitre, on a présenté la critique des approches anthropologiques de la nature de l’homme, son devenir, son éducation et sa resocialisation (ingénierie pédagogique, permissivisme éducatif, personnalisme pédagogique) ; et quant au modèle cognitif, on l’a situé dans la conception positive, caractéristique de l’approche humaniste et transgressive.

Le second chapitre a un caractère plus pratique, mais il accentue les bases méthodologiques des modèles du diagnostic y présentés (procédures et règles de former des outils diagnostiques) : concernant (a) la personnalité dans la conception principalement cognitive et (b) le potentiel créateur d’une personne qui détermine directement le parcours du procédé de « devenir » de l’homme.

Une valeur particulière méthodologique et à la fois méthodique et pratique de la publication se lie à la présentation des diagnostics concrets des cas avec l’application des modèles choisis théorico-méthodologiques (et les outils diagnostiques construits sur leur base). Ces cas peuvent servir simultanément comme un exemple de construire des diagnostics (descriptions diagnostiques et interprétations) effectués sur la base d’autres outils diagnostiques, caractérisés dans la publication de manière moins précise.

Y présentée, l’approche positive théorique et méthodologique du diagnostic pour les besoins de resocialisation avec son exemplification et concrétisation sous forme de présentation des solutions de modèle dans le domaine de procédé diagnostique semble nécessaire au développement de la conscience théorico-méthodologique et methodico-diagnostique aussi bien des théoriciens que des praticiens s’occupant de l’éducation et de la rééducation.

L’approche positive dans la resocialisation détermine la nécessité de présenter l’objet du diagnostic de manière interdisciplinaire (caractéristiques et leurs particularités individuelles), ce qui résulte de la complexité, de la multidimensionnalité et de l’intégralité de l’être humain, ainsi que de la complexité des mécanismes du procédé de devenir et de la transformation intérieure. C’est la conception cognitive de l’homme qui y est accentuée. Elle intègre le modèle du procédé de cognition et individualise son parcours, tout en le référant au mécanisme principal de « devenir » : c’est un moyen dont la personne perçoit elle-même et le monde dans lequel elle se développe.

Ce sont les prémisses de la psychologie positive et transgressive, les conceptions de salutogénèse et *resilience* qui constituent le paradigme essentiel dans l’approche positive du diagnostic de resocialisation proposée par l’auteure et dans la création de son modèle. Elles constituent la base de la resocialisation positive : celle-ci détermine la nécessité de se concentrer sur l’autocréation et la resocialisation créatrice se référant aux potentiels identifiés et toujours spécifiques d’une personne donnée (diagnostic positif).

Ewa Wysocka

Positive Diagnose in der Resozialisierung Diagnostisches Verfahren eines praktizierenden Pädagogen

Zusammenfassung

Die Publikation schlägt theoretisch-methodologische und praktisch-methodische Auffassung von positiver Resozialisierungsdiagnose vor. Die Verfasserin geht von theoretischen Voraussetzungen der positiven Diagnose in der Resozialisierung und vom entwickelten methodologischen Modell des sozial nicht angepassten Menschen aus, um konkretes diagnostisches Verfahren zu bieten, das bei positiver (auf innovativem, salutogenetischem Modell fußender) Resozialisierung anzuwenden wäre. Das ist die Grundlage für Resozialisierungsmaßnahmen, welche direkt und hauptsächlich menschliche Leistungskraft (konstruktive Resozialisierung, kreative Maßnahmen) und nur subsidiär ihre Entwicklungsdefizite (traditionelle, pathogenetische Herangehensweise, korrektive Maßnahmen) anbelangen.

Die Publikation stellt die Fortsetzung der im Jahre 2015 veröffentlichten Monografie über positive Diagnose in der Resozialisierung dar (*Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego). In ihren beiden Werken bemüht sich die Verfasserin, ein neues theoretisch-methodologisches Diagnosemodell für Resozialisierungszwecke zu entwickeln. Sie geht davon aus, dass sie an bestimmte anthropologische Hypothesen zur Natur des Menschen und dessen Entwicklung, Erziehung und Resozialisierung Kritik ausübt, um das der humanistischen, transgressiven und zugleich personalistischen Herangehensweise nahe Modell des menschlichen „Werdens“ anzunehmen. Die Hauptthese lautet dabei, den sich entwickelnden Menschen als ein „werdendes“, komplexes und integrales Sein wahrzunehmen, das immer sowohl Anpassungshandlungen als auch transgressive Aktivitäten unternimmt. Das impliziert gleich die Notwendigkeit, auf jeder Ebene (diagnostischer, methodischer und sozialer) des Beeinflussungsprozesses das Paradigma des Individualismus zu berücksichtigen und sich darauf zu beziehen, was in der Resozialisierung äußerst schwer zu erreichen ist. Der subjektiven Sicht der Menschenwahrnehmung zufolge ist der Mensch ein sich entwickelndes, selbstbewusstes, „werdendes“ und seiner eigenen von sich selbst entdeckten Leistungskraft gemäß verschiedene Wahlen treffendes Individuum. Äußere Einflüsse, und Erziehungsverfahren obwohl zweifelsohne genauso wichtig, sollen nur die Entwicklung begünstigen.

Das Buch besteht aus zwei Kapiteln. Das erste von ihnen stellt eine Rekapitulation der theoretisch-methodologischen Voraussetzungen der positiven Diagnose in der Resozialisierung dar, die um die in der früher veröffentlichten Publika-

tion übergangenen Themen ausgebaut ist. Zweites Kapitel – den angenommenen Thesen zufolge – enthält Vorstellungen von konkreten Modellen der Diagnose über solche individuelle Eigenschaften und Leistungskraft des Menschen, die richtig erkannt und im Prozess des inneren Wandels oder der Entwicklungsunterstützung verwendet werden sollten.

Im ersten Kapitel wird die anthropologische Herangehensweise zur Natur des Menschen, dessen Werden, Erziehung und Resozialisierung (pädagogische Engineering, permissive Erziehung, pädagogischer Personalismus) kritisch beurteilt, während das Erkenntnismodell positiv behandelt wurde.

Das zweite Kapitel hat praktischen Charakter, obgleich es ebenfalls methodologische Grundlagen der zu präsentierten Diagnosemodelle (Prozeduren und Prinzipien der Erstellung diagnostischer Instrumente) hervorhebt: a) meistens kognitive Auffassung der Persönlichkeit, b) die für den Prozess des menschlichen „Werdens“ ausschlaggebende kreative Leistungskraft des Individuums. Besondere methodologische und methodisch-praktische Bedeutung der vorliegenden Publikation besteht darin, dass sie konkrete Diagnosefälle mit Anwendung von ausgewählten theoretisch-methodologischen Modellen (und auf deren Grundlage entwickelten diagnostischen Instrumenten) darstellt. Diese Fälle können gleichermaßen als ein Beispiel der Erstellung von Diagnosen dienen (diagnostische Beschreibungen und Interpretationen), welche mit anderen, in vorliegender Publikation nicht detailliert behandelten diagnostischen Mitteln gestellt wurden.

Die hier präsentierte theoretische und methodologische Herangehensweise zu der zu Resozialisierungszwecken angewandten Diagnose samt deren Exemplifizierung und Konkretisierung in Form von Diagnosemodellen scheint für Weiterentwicklung des theoretisch-methodologischen und methodisch-diagnostischen Bewusstseins sowohl bei Theoretikern, als auch bei den sich mit Erziehung und Resozialisierung befassenden praktizierenden Pädagogen notwendig zu sein.

Da der Mensch ein komplexes und integrales Individuum ist und Mechanismen seines „Werdens“ und inneren Wandels vielschichtig sind, erzwingt eine positive Herangehensweise in der Resozialisierung die Notwendigkeit, den Diagnosegegenstand (individuelle Eigenschaften) interdisziplinär zu betrachten. Die hier zur Geltung gebrachte kognitive Auffassung des Menschen integriert das Modell des Erkenntnisprozesses und individualisiert dessen Verlauf, indem sie es auf den Hauptmechanismus des „Werdens“ zurückführt d.i. auf die Art und Weise auf welche der Mensch sich selbst und die Welt wahrnimmt.

Das Hauptparadigma der von der Verfasserin gebotenen positiven Auffassung der Resozialisierungsdiagnose und Erstellung deren Modells sind Richtlinien der positiven und transgressiven Psychologie, Salutogenese und Resilience (Straffheit). Sie bilden die Grundlage der positiven Resozialisierung, die sich wiederum auf Selbstkreation und kreative Resozialisierung, welche sich auf identifizierte, immer spezifische Leistungsfähigkeit des Individuums (positive Diagnose) beziehen, konzentrieren lässt.

Redakcja
Magdalena Starzyk

Projektant okładki, strony tytułowej i stron działowych
Zenon Dyrszka

Korekta
Adriana Szaforz

Łamanie
Damian Walasek

Copyright © 2019 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3486-8

(wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-3487-5
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 24,25. Ark. wyd. 23,0.
Papier offset kl. III, 90 g. Cena 38 zł (+ VAT)



Druk i oprawa:
Volumina.pl Daniel Krzanowski,
ul. Księcia Witolda 7—9, 71-063 Szczecin

[...] rozprawa Ewy Wysockiej zasługuje na szczególne uznanie, jest bowiem rzadko spotykanym w naukach społecznych podejściem do teorii naukowej w jej ścisłym związku nie tylko z praktyką, której ma służyć i którą ma „oświeć”; ma także poszerzać pole samoświadomości metodologicznej badaczy i profesjonalistów. [...] Nareszcie mamy przejście od dotychczasowego stanu wiedzy, w tym rozpoznania już istniejących modeli teoretycznych i różnego rodzaju rozwiązań praktycznych, do aplikacji metodologii badań i jej zastosowań właśnie w procesie dociekania złożoności uwarunkowań, istoty i następstw niedostosowania społecznego wraz z podejmowanymi działaniami praktycznymi na rzecz pogłębionej i odpowiedzialnej resocjalizacji osób nim dotkniętych. [...] Autorka tej książki konsekwentnie buduje i rozwija model resocjalizacji pozytywnej, który dzięki zaproponowanej diagnostyce może wreszcie znaleźć swoje miejsce w praktyce, w tym w naszym systemie oświatowym, ale i penitencjarnym, by wesprzeć osoby niedostosowane społecznie w uruchomieniu ich pozytywnego potencjału do zmiany jakości życia.

Z recenzji prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwskiego

Autorka gruntownie i interdyscyplinarnie stara się wskazać nurt pozytywny jako mogący stanowić fundament opracowywania diagnoz jednostek nieprzystosowanych społecznie. [...] filozofię Jej myślenia wyznacza twórcze podejście do działań diagnostycznych opartych na założeniach koncepcji *resilience*, modelu salutogenezy, psychologii pozytywnej i transgresyjnej. [...] praca posiada nie tylko walor akademicki, ale także wymowę i znaczenie społeczno-wychowawcze i edukacyjno-resocjalizujące. [...] jest formą zaproszenia pedagogów do podjęcia ambitnych wyzwań i realizacji badań empirycznych w ujęciu pozytywnym. Zarówno z punktu widzenia naukowego, wyjaśniającego zjawiska indywidualno-psychologiczne i społeczne, jak i z racji wymowy wychowawczo-edukacyjnej i społeczno-politycznej stanowi interesujące podejście do diagnozy pozytywnej w resocjalizacji. [...] wzbogaca ofertę poznawczą z tej dziedziny i jest kolejną ważną wypowiedzią Autorki w zakresie problemów diagnozowania. [...] przedstawione w książce treści tłumaczą, proponują, wskazują, wyjaśniają i jednocześnie pytają oraz mobilizują do pogłębionych analiz i refleksji.

Z recenzji prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza

ISSN 0208-6336	Więcej o książce
Cena 38 zł (+ VAT)	
ISBN 978-83-226-3486-8	
	
9 788322 634868	